IN FOCUS

Literatura, língua portuguesa, linguística e linguagens diversas

Organizadores
Jean Serrão de Oliveira
Wenderson Pinto Farias

Editora Poisson

Organizadores
Jean Serrão de Oliveira
Wenderson Pinto Farias

In Focus: Literatura, língua portuguesa, linguística e linguagens diversas

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2025

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dra. Suelânia Cristina Gonzaga de Figueiredo - Fametro
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I35

In Focus: Literatura, língua portuguesa, linguística e linguagens diversas/ Organização: Jean Serrão de Oliveira, Wenderson Pinto Farias - Editora Poisson- Belo Horizonte - MG: Poisson, 2025

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-505-2
DOI: 10.36229/978-65-5866-505-2

Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Literatura 2. Ensino I.OLIVEIRA, Jean Serrão de II. FARIAS, Wenderson Pinto III. Título

CDD-869.9

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Organizadores

JEAN SERRÃO DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pela Universidade de Leon – Espanha. Mestre em Engenharia de Produção e Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Especialista em Marketing Empresarial pela Universidade Federal do Amazonas. Graduada em Administração e Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM e Matemática pela Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS. Coordenadora do Curso de Especialização em Contabilidade e Controladoria da – UFAM. Coordenadora de Estágio do curso de Administração à Distância – UFAM. Professora associada do Curso de Ciências Contábeis – UFAM. Professora do Curso Graduação e Pós Graduação a distância da UFAM. Membro da Extensão, da pesquisa, da monitoria e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Ciências Contábeis. Membro do Grupo de Pesquisa de Custos na Area de Saúde. Avaliadora de Curso Superior do Estado do Amazonas e da Editora o Estadão (antiga Editora Abril). Diretora Financeira da Fundação Rio Solimões – UNISOL.

WENDERSON PINTO FARIAS

Mestre em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. MBA em Administração, Contabilidade e Economia pelo Centro Universitário UniBF. Especialista em Gestão Educacional: Direção, Coordenação, Supervisão pelo Centro Universitário UniBF. Especialista em Letras: Português e Literatura pelo Centro Universitário UniBF. Especialista em Docência de Nível Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Licenciado em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Dom Bosco – UNIDomBosco/Curitiba. Coordenador Pedagógico e Professor de Ensino Básico na Secretária de Educação e Desportos do Amazonas – SEDUC/AM. Professor de Ensino Superior nos Cursos de Gestão, Tecnológicos e Pedagogia no Centro Universitário FAMETRO. Membro do Grupo de Pesquisa Categorias da Narrativa – Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/ CNPQ/ PUC/SP.

Prefácio

Esta coletânea é um resultado de pesquisas realizadas por apaixonados pela literatura, língua portuguesa, linguística e linguagens diversas, esta última representada aqui pela dança. Seu objetivo básico ou fundamental é refletir sobre a natureza e as modalidades de produção do conhecimento dessas quatro áreas do saber.

Ao pesquisar as complexas relações entre o processo histórico-social e as manifestações educativo-artísticas, os autores dos artigos dessa coletânea nos brindam com temas e questões particulares e universais a partir de instrumentais teóricos e metodológicos diferenciados. Além disso, nos fazem observar o espírito e as diretrizes de saberes tão diversos e tão inerente à vida do sujeito em sociedade.

A pluralidade dos seis capítulos desse livro e as suas variadas formas de escrita e resultado de pesquisa não lhe tiram o caráter unitário: a relação entre literatura, língua portuguesa, linguística e linguagens diversas.

Dessa forma, a ideia principal de ***IN FOCUS*** **- LITERATURA, LÍNGUA PORTUGUESA, LINGUÍSTICA E LINGUAGENS DIVERSAS** é dar o tom de complementaridade dialética entre razão e imaginação, entre definições e metáforas, entre experimento e intuição.

Na primeira parte do livro nos deparamos com dois capítulos ligados à literatura. Vemos no Capítulo 1, **LEITURA, CRÍTICA E CONTEXTO: PROMOVENDO UMA ABORDAGEM ENGAJADORA AO TEXTO LITERÁRIO AMAZONENSE** de Jean Serrão, Leonardo Cabral e Samia Picanço, o ensino de Literatura no Ensino Médio, com foco na importância da literatura como ferramenta de interpretação do mundo e expressão cultural tão latente na sociedade amazonense. Em particular, o estudo se concentra na necessidade de valorizar a literatura produzida no Amazonas, como forma de fortalecer a identidade cultural dos estudantes e despertar o interesse pela leitura. Os autores, de forma incisiva, enfatizam que a leitura é compreendida como uma ação cultural que deve ser incentivada no ambiente escolar e defendem a ideia de que a literatura amazonense, ao expressar a cultura local, pode contribuir significativamente para a formação dos estudantes. Viva a literatura produzida no Estado do Amazonas!

No Capítulo 2**, ENSINO DE LITERATURA: TEORIA, PRÁTICA E RECURSOS TECNOLÓGICOS** de Wenderson Farias, trata do ensino de literatura com a utilização de recursos tecnológicos no repertório didático do professor de literatura e no cotidiano dos estudantes do Ensino Médio, ambos inseridos numa escola em tempo integral. Seu objetivo principal ao discutir essa temática, tão valorizada em espaços e tempos virtuais, é investigar como as tecnologias são úteis para o professor e seus alunos nos atos de ensino e aprendizagem na escola em pleno desenvolvimentoe e ampliação.

A partir do Capítulo 3, entramos em outra área do saber: a língua portuguesa, mais especificamente a produção textual. **A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)** de Kátia Regina Paredes e Alderlan Cabral, discute a importância da produção textual no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem como visão a prática contributiva para as habilidades na escrita e desenvolvimento crítico e cidadão daqueles que estão inseridos nessa modalidade de ensino. Por meio de levantamento bibliográfico, exploram o perfil dos alunos da EJA, as políticas públicas voltadas para essa modalidade e os desafios do ensino de língua portuguesa.

No Capítulo 4, o foco é a linguística. Em **A EDUCAÇÃO NAS CARTAS DE JOSÉ DE ANCHIETA** de Almir Grigorio, traz o resultado de uma pesquisa no mínimo interessante. Mostra como a educação no Brasil do século XVI era vista pelo padre José de Anchieta e quais eram as ideias e os posicionamentos de José de Anchieta sobre educação presentes em suas cartas. O trabalho tem como base teórica os estudos sobre a História das Ideias Linguísticas propostos pela saudosa Leonor Fávero, professora da USP e PUC/SP. Com base nesses estudos sobre a História das Ideias Linguísticas, Almir faz a análise do corpus, cujos resultados mostram as ideias e os posicionamentos do padre José de Anchieta sobre o tema proposto.

No Capítulo 5, **A CORPONECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO: DESCORTINANDO DIMENSÕES FORA DO DUALISMO** de Carlos Dumas mostra de forma sensível as dimensões fora do dualismo que sugere um processo de revelação e exploração de novos modos de pensar e entender a realidade que estão limitadas pelas divisões rígidas impostas pelo dualismo. Neste contexto, refere-se à separação entre corpo e mente, teoria e prática, razão e emoção. Com base na noção de corponectividade, discute ainda uma reconfiguração conceitual que desafia o dualismo cartesiano ao compreender o corpo não como mero suporte da mente, mas como uma ação do processo de pensar, sentir e agir.

Sua pesquisa destaca a importância de um currículo educacional que valorize ações pedagógicas integradoras, permitindo que o aprendizado se dê de maneira sensório motora, afetiva e criativa. Essa perspectiva não apenas ressignifica o papel do corpo na educação, mas também aponta para a necessidade de ações pedagógicas capazes de transcender os limites da razão isolada e abraçar as múltiplas linguagens que constituem o ser humano em sua totalidade.

No capítulo 6, **DANÇA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: TESSITURAS E DIÁLOGOS DO CORPO NO ENSINO DE ARTE** de Carmem Arce, a autora traz em sua escrita a experiência estética no ambiente escolar no qual rasga as abordagens dualistas do ensino de arte na escola, que ainda pressupõe a existência da mente (intelecto) e do corpo (fisiológico) apartados, compartimentados, separados, ao ser compreendida na perspectiva da Corponectividade. Considerando a diversidade de linguagens que a Dança proporciona e suas formas de atuação no campo da criação, ela é pressuposta de contemporaneidade por atuar nos multiversos do indivíduo, que ao mesmo tempo é único e coletivo em suas experiências vividas. Eis a dança como forma de linguagem inerente ao ser humano contemporâneo.

Portanto, ***IN FOCUS*** **- LITERATURA, LÍNGUA PORTUGUESA, LINGUÍSTICA E LINGUAGENS DIVERSAS** é um livro ímpar e inventivo: escrito a muitas mãos e muitas vozes, instaura uma polifonia essencial para levantar e problematizar algumas das relações possíveis entre literatura, língua portuguesa, linguística e linguagens diversas.

Jean Serrão de Oliveira
Wenderson Pinto Farias
Organizadores do Livro

SUMÁRIO

Capítulo 1: Leitura, crítica e contexto: promovendo uma abordagem engajadora ao texto literário amazonense 09

Jean Serrão de Oliveira, João Leonardo Batista Cabral, Samia Regina Picanço de Jesus

DOI: 10.36229/978-65-5866-505-2.CAP.01

Capítulo 2: Ensino de literatura: teoria, prática e recursos tecnológicos 22

Wenderson Pinto Farias

DOI: 10.36229/978-65-5866-505-2.CAP.02

Capítulo 3: A produção textual como ferramenta de inclusão na educação de jovens e adultos (EJA) 36

Kátia Regina Martins Paredes, Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.36229/978-65-5866-505-2.CAP.03

Capítulo 4: A educação nas cartas de José de Anchieta..... 48

Almir Grigorio dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-505-2.CAP.04

Capítulo 5: A corponectividade na educação: descortinando dimensões fora do dualismo..... 63

Carlos Alexandre Borges de Lima (Carlos Dumas)

DOI: 10.36229/978-65-5866-505-2.CAP.05

Capítulo 6: Dança e educação estética: tessituras e diálogos do corpo no ensino de arte 77

Carmem Lúcia M. Arce

DOI: 10.36229/978-65-5866-505-2.CAP.06

Capítulo 1

LEITURA, CRÍTICA E CONTEXTO: PROMOVENDO UMA ABORDAGEM ENGAJADORA AO TEXTO LITERÁRIO AMAZONENSE

Jean Serrão de Oliveira[1]
João Leonardo Batista Cabral[2]
Samia Regina Picanço de Jesus[3]

Resumo: O artigo busca analisar o ensino de Literatura no Ensino Médio, com foco na importância da literatura como ferramenta de interpretação do mundo e expressão cultural. Em particular, o estudo se concentra na necessidade de valorizar a literatura produzida no Amazonas, como forma de fortalecer a identidade cultural dos estudantes e despertar o interesse pela leitura. A pesquisa explora a literatura como um elemento capaz de atravessar diferentes olhares e interpretações. A leitura é compreendida como uma ação cultural que deve ser incentivada no ambiente escolar. O artigo defende a ideia de que a literatura amazonense, ao expressar a cultura local, pode contribuir significativamente para a formação dos estudantes. A pesquisa aponta para a necessidade de um ensino de Literatura que valorize a diversidade cultural e a produção literária local. Ao incluir autores amazonenses no currículo, é possível fortalecer a identidade cultural dos estudantes e despertar o interesse pela leitura. A literatura, nesse contexto, é vista como uma ferramenta capaz de promover o desenvolvimento crítico e a formação de cidadãos mais conscientes.

Palavras-chave: Literatura Amazonense. Identidade Cultural. Leitura.

[1]Professora de Ensino Superior, Doutora em Educação.
[2] Professor de Ensino Superior, Especialização em Metodologia do Ensino Superior.
[3] Professora de Ensino Superior, Mestre em Controladoria.

1. INTRODUÇÃO

A identidade cultural, um construto complexo e multifacetado, como aponta Hall (2006), permeia diversas esferas da vida humana, inclusive a prática da leitura. Ao adentrarmos o universo da literatura, deparamo-nos com um campo fértil para a construção e o fortalecimento de identidades, especialmente no contexto escolar. A presente pesquisa, portanto, tem como objetivo principal investigar a relação entre o ensino de literatura e a formação da identidade cultural, com foco na produção literária amazonense.

Diante da complexidade de definir e ensinar literatura, torna-se fundamental refletir sobre como essa prática pedagógica pode contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes, capazes de interpretar o mundo a partir de diferentes perspectivas. A partir desse pressuposto, este estudo busca responder à seguinte questão: Como o ensino de literatura, especialmente a literatura amazonense, pode contribuir para a formação da identidade cultural dos estudantes e para o desenvolvimento de habilidades leitoras?

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de valorizar a produção literária local e de promover um ensino de literatura que seja significativo e relevante para os estudantes. Ao explorar a literatura como um elemento capaz de atravessar diferentes olhares e interpretações, busca-se compreender como a leitura pode se tornar uma ferramenta para a construção de conhecimentos e para a formação de cidadãos mais críticos e atuantes.

A escolha da literatura amazonense como objeto de estudo justifica-se pela sua importância na construção da identidade cultural dos estudantes da região. Ao se apropriarem das narrativas locais, os alunos podem desenvolver um senso de pertencimento e valorizar a diversidade cultural do seu estado. Além disso, a valorização da literatura regional contribui para a democratização do conhecimento e para a promoção da leitura como um prazer e um direito de todos.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o campo da educação literária, ao apresentar novas perspectivas sobre a relação entre literatura e identidade cultural. Os resultados obtidos poderão auxiliar professores e pesquisadores a desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e a elaborar materiais didáticos que valorizem a produção literária local. Além disso, espera-se que este estudo incentive a discussão sobre a importância da literatura na formação de cidadãos críticos e conscientes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura, como expressão artística e cultural, constitui um rico repositório de significados e sentidos profundamente arraigados nas culturas que os produzem. A língua, enquanto ferramenta de construção desses significados, não é neutra, mas sim moldada pelas experiências e valores de um determinado grupo social. As escolhas linguísticas, as metáforas, as alegorias e os símbolos utilizados nos textos literários refletem os nuances culturais e sociais de uma época e de um lugar específicos. A leitura literária, portanto, transcende a decodificação de códigos linguísticos, exigindo do leitor uma compreensão mais profunda das complexidades culturais e sociais presentes no texto. Como afirma Candido (1993), a literatura nos permite expandir nossos horizontes, questionar a realidade e construir uma visão de mundo mais crítica e reflexiva, ao nos confrontar com diferentes perspectivas e valores, e ao nos convidar a refletir sobre nossa própria experiência de mundo.

A literatura, como força transformadora, nos desafia a questionar nossas crenças e a construir um mundo mais justo e equitativo. A relação entre texto e contexto é fundamental para sua plena compreensão, revelando as influências culturais e históricas que moldaram sua criação. Ao transcender o mero prazer estético, a literatura se configura como uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de enriquecer o ensino de diversas áreas do conhecimento. Contudo, as concepções tradicionais de ensino literário, ao priorizarem a análise formal e a memorização, distanciam os jovens leitores da experiência literária, negligenciando o papel fundamental do contexto e da interação leitor-texto. Ao contrário do que propõem essas abordagens reducionistas, a literatura, como afirma Bakhtin (1981), é um fenômeno social e histórico, e a leitura, um processo dialógico que se insere em um contexto sociocultural mais amplo. É nesse sentido que a literatura se revela como um espaço de diálogo e de formação integral do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de sua criticidade, empatia e capacidade de compreender o mundo em sua complexidade.

A literatura, no contexto educacional, é frequentemente vista sob duas lentes distintas. De um lado, há a perspectiva que a enxerga como um rico depósito cultural, fundamental para a formação integral do indivíduo. Por outro lado, uma visão mais idealizada a concebe como uma "arte divina", um objeto intocável e de significado absoluto. Essa visão romantizada, ao transformar a literatura em um enigma a ser decifrado, desconsidera sua complexidade e seu potencial transformador. Ao reduzir a

literatura a um mero adereço para o ensino da língua materna, essa abordagem limita a experiência do leitor e impede que ele explore a riqueza de significados e possibilidades interpretativas que as obras literárias oferecem. Milton Hatoum, em obras como "Dois Irmãos" e "Relato de um Certo Oriente", demonstra como a literatura amazonense, rica em simbolismos e narrativas complexas, desafia essa visão reducionista. A prática de ensinar literatura, muitas vezes, se limita a um exercício superficial de análise gramatical, desconsiderando o contexto histórico, social e cultural em que as obras foram produzidas. Essa abordagem restrita não apenas desmotiva os alunos, como também impede que eles desenvolvam habilidades de pensamento crítico, criatividade e empatia, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

A experiência literária é um processo dinâmico e subjetivo, marcado pela construção de significados a partir da interação entre o texto e o leitor. A obra de arte, longe de possuir um sentido único e imutável, revela seu potencial de significação na mente de cada indivíduo, moldada por suas experiências, conhecimentos prévios e expectativas. Essa relação singular entre leitor e texto, como aponta Jauss (1994), é mediada por uma série de fatores, como o contexto histórico, cultural e social em que a leitura ocorre. A literatura, portanto, não se limita a um campo de estudo individual, mas sim um espaço de interação complexa, onde significados são negociados e transformados. Como nos lembra Deleuze (2002), a linguagem, e consequentemente a literatura, não se restringe à transmissão de informações, mas sim à criação de um espaço de diálogo e negociação de sentidos entre sujeitos sociais. A obra de arte, nesse sentido, não é um objeto isolado, mas sim um fenômeno social que se inscreve em um determinado contexto histórico e cultural, produzindo e sendo produzida pelas relações sociais.

Segundo Candido (1993), a literatura é um sistema dinâmico e interativo, onde as obras se influenciam mutuamente e são constantemente reinterpretadas pelos leitores. Nessa perspectiva, a obra literária não é um objeto estático, mas sim um organismo vivo em constante transformação, moldado pelas interpretações dos diferentes públicos ao longo do tempo. Conforme o autor, "a obra de arte só está acabada no momento em que se repercute e atua", ou seja, quando ela encontra um público que a faça parte de sua própria experiência. Essa relação dialógica entre autor e leitor é fundamental para a construção do significado da obra, pois cada leitor, com suas próprias experiências e conhecimentos prévios, atribui um novo sentido ao texto.

É inegável a importância do leitor na construção do significado das obras literárias. Segundo Candido**,** a formação de "cidadãos-leitores" é um objetivo fundamental do ensino. Nessa perspectiva**,** a literatura, ao proporcionar momentos de encantamento e transcendência, como ressalta Nietzsche (2012), desperta no leitor o desejo de ir além do texto e construir seus próprios significados, conectando-se com outras realidades. O papel do professor é fundamental nesse processo**,** ao criar um ambiente que estimule a leitura prazerosa e crítica.

Ao afirmar que "a palavra é encantadora loucura com ela o homem dança com todas as coisas", Nietzsche (2012) sintetiza a ideia de que a linguagem, especialmente na literatura, nos transporta para um estado de prazer e delírio**.** Essa concepção encontra eco nas ideias de Barthes (1970), que enfatiza o papel do prazer e do gozo na formação do leitor. Desvendar os mistérios presentes nas obras de arte é fundamental para que o leitor possa experimentar plenamente essa sensação. Para isso, o ensino deve estimular o pensamento crítico e a expressão, conectando o texto literário à experiência pessoal do aluno. Nesse contexto, as imagens desempenham um papel crucial, enriquecendo a compreensão da obra e proporcionando ao leitor uma experiência mais completa e significativa.

Segundo Delleuze (2003), a leitura é uma atividade social, pois os significados que atribuímos aos textos são construídos em interação com outras pessoas e com o mundo ao nosso redor. Dessa forma, o leitor não é um indivíduo isolado, mas um ser social que se forma e se transforma a partir das suas experiências de leitura.

A literatura desempenha um papel fundamental na construção e na representação da identidade cultural. Ao representar as particularidades de um determinado povo ou cultura, ela nos convida a uma imersão em seu universo imaginário. Dessa forma, a literatura captura as nuances de um determinado momento histórico e as particularidades de um contexto social específico. Sob essa ótica, como aponta Delleuze (2003), "aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados". Ao se conectar com as histórias e personagens literários, o leitor se torna um decodificador de significados, contribuindo para a construção de sua própria identidade e para a compreensão da diversidade cultural.

Ao ensinar literatura, é fundamental desconstruir o mito de que ela é algo distante e elitista, mostrando sua presença em todos os aspectos de nossas vidas. Ao

estimular a leitura crítica, contribuímos para que os alunos desenvolvam um olhar mais atento sobre o mundo e sobre si mesmos.

Além disso, todas as disciplinas, quando trabalhadas de forma interdisciplinar, moldam nossa forma de ver o mundo e de nos relacionar com ele. É por meio dessa interação que construímos valores, desenvolvemos a capacidade de expressão e compreendemos melhor nossa cultura. A literatura, a história, a geografia e outras áreas do conhecimento nos convidam a participar ativamente da sociedade, a pensar criticamente e a construir nosso próprio ponto de vista. Conforme Freire (1987) afirma, 'a leitura do mundo precede a leitura da palavra', ou seja, para compreendermos os textos, precisamos antes compreender a realidade em que vivemos.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada com professores e alunos de uma escola pública de Manaus revelou um cenário complexo e desafiador em relação ao ensino de literatura no Ensino Médio. Os resultados evidenciam a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes e a importância de valorizar a literatura regional na formação de cidadãos.

A maioria dos alunos participantes da pesquisa, com idade entre 15 e 17 anos, declarou ler pouco por prazer e possuir um conhecimento limitado sobre a literatura amazonense. No entanto, manifestaram interesse em conhecer mais sobre a cultura local e em participar de atividades que envolvessem a produção de textos criativos. Por exemplo, 70% dos alunos entrevistados afirmaram que gostariam de ler mais obras de autores amazonenses. Esses dados indicam um potencial a ser explorado pelos professores, que podem utilizar a literatura regional como ponto de partida para despertar o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita.

Neste estudo, as principais abordagens investigadas foram: as dificuldades no ensino de Literatura: Foram analisadas as principais barreiras enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem da literatura. A Contribuição da literatura amazonense para a formação cidadã: A pesquisa explorou como a literatura produzida na Amazônia pode contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e do senso de pertencimento dos leitores e a utilização da literatura para promover a diversidade cultural: Investigou-se como a literatura pode ser utilizada como ferramenta para promover o respeito à

diversidade e o diálogo entre diferentes culturas. As tabelas e o quadros a seguir apresentam os resultados obtidos em cada uma dessas abordagens.

3.1 PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ENSINO DE LITERATURA

TABELA 01 - Frequência para a Dificuldade de Incentivo à leitura

Dificuldade	Frequência	Porcentagem
Falta de projetos e ações para incentivar a leitura	30	30%
Falta de tempo na grade curricular	10	10%
Dificuldade em encontrar materiais didáticos	60	60%
Total	110	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Ao serem questionados sobre a principal dificuldade em trabalhar com a literatura amazonense, 60% dos professores citaram a falta de materiais didáticos adequados, 30% relataram a dificuldade em motivar os alunos e 10% mencionaram a falta de tempo na grade curricular. A dificuldade de motivar os alunos está alinhada com as teorias socioculturais da leitura, que enfatizam o papel do contexto social e cultural na formação do leitor (VYGOTSKY, 1984).

A tabela 01 apresenta um levantamento das principais dificuldades enfrentadas pelos professores ao ensinar literatura, com base em uma amostra de 110 professores. Os dados coletados foram categorizados em três principais dificuldades: falta de projetos para incentivar a leitura, falta de tempo na grade curricular e dificuldade em encontrar materiais didáticos adequados.

Esses dados indicam que a escassez de recursos e a pressão por cumprir um currículo extenso são os principais obstáculos para a implementação de práticas de ensino de literatura mais eficazes.

A dificuldade em encontrar materiais didáticos adequados corrobora com as teorias socioculturais da leitura, que enfatizam a importância do contexto social e cultural na formação do leitor. A falta de tempo na grade curricular pode ser relacionada aos currículos superlotados e à fragmentação do conhecimento.

A falta de materiais didáticos pode estar relacionada a diversos fatores, como a falta de investimento em educação, a dificuldade em encontrar obras literárias adequadas

ao nível dos alunos e a falta de formação dos professores para criar seus próprios materiais. A falta de tempo na grade curricular pode ser resultado da pressão por cumprir um currículo extenso e da falta de valorização da literatura como disciplina.

3.2 CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA AMAZONENSE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA

TABELA 02 – Contribuição amazonense para o desenvolvimento da cidadania

Dimensão da Cidadania	Concordância dos Professores (%)	Concordância dos Alunos que leem com frequência (%)
Identidade e Pertencimento	40	30
Consciência Crítica	70	35
Total	110	65

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A Tabela 02 apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou avaliar a percepção de professores e alunos sobre a contribuição da literatura amazonense para o desenvolvimento da cidadania, especificamente nas dimensões da identidade e pertencimento e da consciência crítica.

Em relação a identidade e pertencimento: 40% dos professores concordam que a literatura amazonense contribui para a construção da identidade e do senso de pertencimento dos alunos. Esse resultado indica que, embora haja um reconhecimento da importância da literatura regional para a formação da identidade, essa percepção não é majoritária entre os professores. Quanto aos alunos, 30% dos alunos que leem com frequência a literatura amazonense concordam que ela contribui para sua identidade. Esse percentual é relativamente baixo, sugerindo que a literatura amazonense, por si só, pode não ser suficiente para construir uma forte identidade nos alunos.

Os dados mostram que 70% dos professores acreditam que a literatura amazonense contribui para o desenvolvimento da consciência crítica nos alunos. Esse resultado é mais expressivo, indicando que os professores enxergam um potencial maior da literatura regional para a formação de cidadãos críticos.

Mostram ainda que 35% dos alunos que leem com frequência a literatura amazonense concordam que ela contribui para sua consciência crítica. Embora seja um percentual menor do que o dos professores, ainda assim indica uma percepção positiva.

Os professores demonstram uma percepção mais positiva em relação à contribuição da literatura amazonense para o desenvolvimento da consciência crítica. Os alunos que leem com frequência a literatura amazonense apresentam uma menor concordância em relação à contribuição da literatura para ambas as dimensões da cidadania. Candau (2002) destaca a importância da educação para a cidadania, que inclui o conhecimento e a valorização da própria cultura.

3.3 CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA AMAZONENSE E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO

QUADRO 01 – Característica da literatura amazonense

Característica	Regionalismo e Identidade	Diversidade Cultural
Foco	Conexão com a região, identificação com histórias e personagens	Valorização de diferentes culturas, especialmente a indígena
Implicações para o ensino	Fortalecimento da identidade, desenvolvimento da leitura, compreensão do mundo	Promoção da diversidade, construção de uma sociedade mais justa, desconstrução de estereótipos
Temas abordados	Traços regionais, linguagem local, histórias e personagens	Cultura indígena, vida na floresta, questões sociais
Objetivos pedagógicos	Desenvolver o senso de pertencimento, ampliar o repertório cultural	Promover a empatia, o respeito à diversidade, o pensamento crítico

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

O Quadro 01 apresenta uma síntese concisa e elucidativa das principais características da literatura amazonense e suas implicações para o ensino. Ao analisar os dados, podemos destacar os seguintes pontos:

3.3.1 Foco e Temáticas

A literatura amazonense está profundamente enraizada no contexto regional, utilizando elementos como a linguagem local, as paisagens e as tradições para construir narrativas que ressoam com o leitor amazonense. Essa conexão com o lugar e a cultura local fortalece a identidade regional e promove o senso de pertencimento.

A obra literária amazonense valoriza a rica diversidade cultural da região, com destaque para a cultura indígena. Ao abordar temas como a vida na floresta e as questões sociais, a literatura contribui para a visibilização de diferentes perspectivas e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.3.2 Implicações para o Ensino

A literatura amazonense oferece um rico material para o ensino de língua portuguesa e literatura, pois permite que os alunos se identifiquem com as histórias e personagens, o que motiva a leitura e fortalece a identidade cultural.

Ao abordar temas como a cultura indígena e as questões sociais, a literatura amazonense contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de valorizar a diversidade e de construir uma sociedade mais justa.

3.3.3 Objetivos Pedagógicos

A literatura amazonense auxilia no desenvolvimento do senso de pertencimento dos alunos à sua região e cultura, além de ampliar seu repertório cultural ao apresentar diferentes perspectivas e realidades.

Ao entrar em contato com a literatura amazonense, os alunos desenvolvem habilidades como a empatia, o respeito à diversidade e o pensamento crítico, essenciais para a formação de cidadãos ativos e engajados.

3.4 UTILIZAÇÃO DA LITERATURA PARA PROMOVER A DIVERSIDADE CULTURAL

QUADRO 02 - Utilização da literatura para promover a diversidade cultural

Característica	Universalização e Interdisciplinaridade	Diálogo Intercultural
Foco	Temas universais, conexão com outras artes, interdisciplinaridade	Conhecimento de outras culturas, respeito às diferenças
Implicações para o ensino	Promoção da diversidade cultural, educação mais completa e significativa	Incentivo ao diálogo, construção de uma sociedade mais inclusiva
Elementos chave	Temas universais, interdisciplinaridade, outras formas de arte	Outras culturas, respeito às diferenças, diálogo
Objetivos pedagógicos	Ampliar a visão de mundo, desenvolver habilidades críticas, promover a criatividade	Desenvolver a empatia, a tolerância, a compreensão mútua

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

O quadro apresentado estabelece uma relação clara e concisa entre a literatura e três conceitos fundamentais para a educação: universalização, interdisciplinaridade e

diálogo intercultural. A análise a seguir aprofunda essa relação, destacando as implicações para a pesquisa científica e propondo direções para futuras investigações.

A literatura, ao explorar temas atemporais como amor, morte, esperança e sonhos, transcenda barreiras culturais e históricas, estabelecendo pontes entre indivíduos de diferentes origens. Essa característica universal permite que os leitores se sintam conectados com as experiências narradas, mesmo que sejam de contextos distantes do seu. A interdisciplinaridade, como defendida por Morin (2000), é fundamental para uma educação mais completa e significativa, pois permite que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes áreas do conhecimento e compreendam a complexidade do mundo de forma mais abrangente.

A literatura, ao conectar-se com outras áreas do conhecimento como história, filosofia e artes visuais, proporciona aos alunos uma visão mais ampla e profunda do mundo. Essa interdisciplinaridade estimula o pensamento crítico e a construção de uma aprendizagem mais rica e significativa.

Ao apresentar diferentes culturas e perspectivas, a literatura incentiva o respeito às diversidades e a construção de uma sociedade mais inclusiva. Ao se colocar no lugar de personagens de diferentes origens, os leitores desenvolvem a empatia, compreendendo as experiências e valores de outros.

Essa imersão em diferentes realidades contribui para a formação integral dos alunos, desenvolvendo não apenas habilidades linguísticas, mas também sociais, emocionais e cognitivas. A leitura e a análise de textos literários estimulam o desenvolvimento de habilidades essenciais como leitura, escrita, interpretação e comunicação.

A literatura oferece aos alunos a oportunidade de expandir seus horizontes, conhecendo diferentes culturas e perspectivas. No entanto, um dos principais desafios é a seleção de obras que sejam relevantes e interessantes para os alunos, promovendo a diversidade cultural e a interdisciplinaridade.

A pesquisa realizada, embora tenha apresentado resultados relevantes sobre leitura, crítica e contexto: promovendo uma abordagem engajadora ao texto literário amazonense, possui algumas limitações que restringem a generalização dos achados. O tamanho reduzido da amostra e a concentração em uma única escola podem ter influenciado os resultados obtidos. No entanto, os dados coletados fornecem um ponto de partida importante para futuras investigações mais aprofundadas sobre o tema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com professores e alunos de uma escola pública de Manaus revela um cenário complexo e desafiador em relação ao ensino de literatura no Ensino Médio. A falta de materiais didáticos adequados, a dificuldade em motivar os alunos e a pressão por cumprir um currículo extenso são obstáculos que impedem a plena exploração do potencial da literatura na formação integral dos estudantes. No entanto, os resultados também evidenciam a capacidade da literatura de promover a diversidade cultural, o desenvolvimento da cidadania e a formação de leitores críticos.

Para superar esses desafios, é fundamental investir em políticas públicas que valorizem a leitura e a literatura, proporcionando formação continuada aos professores e ampliando o acesso a materiais didáticos de qualidade. A promoção de projetos interdisciplinares e a valorização da literatura regional podem tornar o ensino de literatura mais atrativo e significativo para os alunos, fortalecendo sua identidade e estimulando o interesse pela leitura.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, buscando integrar a literatura amazonense ao currículo de forma mais significativa e contextualizada. Ao explorar a literatura como uma ferramenta de interpretação do mundo e expressão cultural, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados com a realidade social.

A literatura amazonense, ao refletir a diversidade cultural e histórica da região, desempenha um papel fundamental na construção da identidade dos estudantes e no fortalecimento do sentimento de pertencimento. Ao conectar-se com as experiências e vivências dos alunos, a literatura regional torna-se um mediador eficaz para a compreensão de conceitos complexos e a construção de conhecimentos significativos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTHES, R. A morte do autor. **Crítica Literária**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 7-14, 1970.

CANDAU, V. M. F. **Educação para a cidadania: repensando práticas educativas**. São Paulo: Páppas, 2002.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1993.

COSTA, S. R. **Leitura e escrita na escola: o que nos dizem as pesquisas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

DELLEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Proust e os signos**. Tradução Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 e 2003.

FREIRE, P. A importância da leitura na formação do homem. In: WEISZ, R. (Org.). **O que se aprende na escola**. São Paulo: Cortez, 1987, p. 39.).

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação da ciência literária**. **Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994a.**

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a leitura e a escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 30. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 2

ENSINO DE LITERATURA: TEORIA, PRÁTICA E RECURSOS TECNOLÓGICOS

Wenderson Pinto Farias[1]

Resumo: Este trabalho trata do ensino de literatura com a utilização de recursos tecnológicos no repertório didático do professor de literatura e no cotidiano dos estudantes do Ensino Médio, ambos inseridos numa escola em tempo integral. O objetivo principal é investigar como as tecnologias são úteis para o professor e seus alunos nos atos de ensino e aprendizagem. O referencial teórico adotado embasou-se em autores tais como Cereja (2005), Santos e Silva (2011), Silva (2014), Rolim (2015). Os procedimentos metodológicos foram: a realização de uma sequência didática nas aulas de literatura com alunos da 3ª série do ensino médio em uma escola em tempo integral na cidade de Manaus. A obra-base para o processo sequencial foi Tupinilândia de Samir Machado de Machado. Neste processo inclui leitura, reflexões e análise da obra-base à luz das questões sociais, políticas e culturais; e produções textuais e audiovisuais dos estudantes nas aulas no decorrer da sequência didática. A divulgação deste processo é feita por meio de compartilhamento dos comentários, postagens de textos e vídeos através do WhatsApp (aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas). Os resultados apontam para melhorias no envolvimento dos alunos nas aulas e na sua motivação para o componente curricular; e como consequência disso, atestou-se resultados positivos no processo de aprendizagem dos alunos. Mostra-se que o uso de tecnologias nas aulas de literatura promove reflexões que possam ser úteis para docentes. E reforça-se que as tecnologias digitais na educação transformam as metodologias de ensino e aprendizagem, proporcionando benefícios importantes para professores e alunos.

Palavras Chave: Ensino de Literatura. Recursos Tecnológicos. Ensino Médio.

[1] Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC/SP. Docente do Centro Universitários FAMETRO e da Secretaria de Estado de Educação e Desportos (SEDUC/AM).

1. QUE COMECEM OS TRABALHOS!

O ensino acerca das relações entre literatura e tecnologia correspondem a uma temática não somente atual como também crescente. Uma vez que este processo é fato progressivo, mais cotidiano nas salas de aula, é fundamental que se proporcione o amadurecimento intelectual dos entendimentos sobre como a literatura e a tecnologia dialogam entre si.

No presente estudo, o foco específico é o uso de recursos tecnológicos atuais e provenientes da internet (como vídeos do *Youtube* e *blogs*) para a prática de ensino no componente curricular literatura. O problema investigado é o papel de tecnologias relativamente acessíveis da atualidade no fazer didático do professor de literatura, no contexto do ensino médio, em uma escola pública no município de Manaus.

O objetivo principal é verificar o quanto e de que modo tais tecnologias são úteis para o docente e seus alunos, especificamente no que tange aos processos de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa, tratamos da parte teórica acerca da temática; revisamos brevemente alguns estudos recentes já conduzidos; e praticamos e analisamos uma experiência concreta de ensino de literatura.

Esperamos que as considerações tecidas neste artigo possam ser úteis para docentes de ensino médio, como também em outros contextos de ensino, tanto no componenete curricular literatura, quanto em outros, a partir de reflexões sobre as vantagens e potenciais, bem como dificuldades e limitações do trabalho didático amparado pelo uso de tecnologias.

2. O QUE SE FALA SOBRE ENSINO DE LITERATURA E TECNOLOGIA

Estudos recentes que exploram de modo pontual e específico possíveis relações entre o ensino deliteratura e a tecnologia no contexto brasileiro, sob metodologias diversas. Esses estudos contribuem para nosso referencial teórico em termos de nossas escolhas para a pesquisa que conduzimos. Selecionamos apenas obras do contexto nacional, no intuito de nos integrarmos à temática tratada, como esse se apresenta atualmente em nosso país, e também a fim de observarmos a realidade mais próxima possível sobre a área de investigação.

Silva (2014), por exemplo, mostra como a cultura digital abriga uma ampla gama de novos gêneros, como ciberpoemas, fotopoesia e *fanfics*, e coloca essa novidade de gêneros em paralelo com as novas relações entre autores, textos e leitores, através da mediação digital que hoje ocorre. Debate a formação docente necessária, bem como a reavaliação de metodologias e práticas em voga, para a melhor integração da cibercultura e da tecnologia na educação.

Silva (2014) recomenda a proposta metodológica de Cereja (2005), que tem se difundido entre pesquisadores da área de ensino deliteratura como uma alternativa contemporânea eficaz. Sua proposta foca no dialogismo entre autores e obras de diferentes épocas, contextos, gêneros, e inclusive mídias e linguagens, a fim de promover encontros entre autores, leitores, textos e contextos, em um ensino que respeita e acompanha as transformações oriundas da cultura digital. Essa concepção de ensino, inclusive, permeia nossas próprias escolhas metodológicas para a investigação que aqui apresentamos – esse fato será mostrado posteriormente, na seção de metodologia.

A pesquisa de Santos e Silva (2011), por sua vez, sinaliza que o trabalho do professor na aula de literatura em um contexto tecnológico envolve mais do que atualização em sua formação. A prática docente cotidiana, explicam os autores, requer "monitoramento, reflexão da ação e avaliação do fazer pedagógico" (SANTOS; SILVA, 2011, p. 371). Com isso em mente, os autores apresentam e comentam algumas alternativas práticas de inclusão da tecnologia na sala de aula de literatura, reforçando a importância de se repensar a educação e suas práticas de ensino, bem como de se "diversificar as formas de agir e aprender" (SANTOS; SILVA, 2011, p. 371). Algumas das alternativas incluem desenvolver fóruns literários e *blogs* literários, estimulando interações e criatividade; e realizar e publicar vídeos, destacando a participação ativa dos alunos e, novamente, sua criatividade.

Já a pesquisa de Rolim (2015), feita em um contexto abrangente que envolveu mais de cem docentes de literatura em sessenta municípios, argumenta que os professores de literatura, em sua maioria, entendem que a tecnologia tem grande potencial para o ensino de suadisciplina, especialmente no que tange o papel da *internet* para o processo de formação do leitor. Segundo o autor, "o professor reconhece seu novo lugar, não mais o de fornecedor do conhecimento, mas de motivador e mediador

dos processos de ensino" (ROLIM, 2015, p. 22).Especificamente discutindo o papel do professor nesse novo contexto, Rolim (2015, p. 25) ressalta que os mesmos têm buscado sua instrumentalização e capacitação tecnológica, cientes de que "a potencialidade comunicacional instaurada pelas tecnologias digitais, personificadas na *World Wide Web*, é capaz de expandir o significado do aprendizado por meio de uma experiência integradora".

Existem, também, estudos concentrados nos potenciais pedagógicos da literatura digital e da literatura digitalizada, e do uso de *e-books* no ensino e aprendizagem de literatura e na formação de leitores.

Um exemplo é a pesquisa de Correia (2008). O autor defende queas literaturas digital e digitalizada promovem "democratização dos conhecimentos de obras literárias e melhora[m] o ensino de literatura como valoração dos princípios artísticos, intelectuais e sócio-culturais" (CORREIA, 2008, p. 4). Ciente de que essa democratização ainda não é uma realidade para todos e precisa ser posta em prática nos mais variadoscontextos no Brasil, o pesquisador argumenta que a tecnologia na educação literária e na formação do leitor tem potencial para ser um projeto de inclusão social. Isso se justificaria porque a democratização promovida pelo acesso à literatura via *blogs* e *sites* que forneçam literatura impressa em versão digitalizada possibilitaria ao leitor ler "para aprender, para descobrir o mundo e se inserir nele" (CORREIA, 2008, p. 7). A relevância dessa perspectiva éevidente ao abraçarmos concepções e metodologias de ensino (de literatura ou qualquer outra área) que, respaldadas em Paulo Freire (1996, p. 18-19), buscam desenvolver no aluno sua autonomia para assumir-se enquanto "ser pensante, comunicante, transformador, criador".

Outra subárea de pesquisa em voga tem investigado a aprendizagem interativa com os usos de *blogs*, *chats* e, mais recentemente, redes sociais *online* nas práticas docentes na disciplina de literatura. A pesquisa de Lopes e Silva (2010), por exemplo, utilizou *blogs* e *chats* paraconduzir oficinas *online* de criação literária e ministrar disciplinas de literatura brasileira. O autor apresenta uma série de vantagens da práxis pedagógica associada ao meio digital,destacando: facilidade e baixo custo de publicação; alcance amplo de público; interatividade entre autor e leitor no ato da criação literária e sua recepção; presença de recursos multimídia (como *hiperlinks*, imagens, vídeos...); e desenvolvimento de vínculos de afinidade entre as

comunidades de leitores e autores que se estabelecem na rede virtual (LOPES E SILVA, 2010). Consciente de possíveis dificuldades nas relações entre educação e tecnologia (como por exemplo a questão da inclusão digital do aluno), Lopes e Silva (2010, p. 72) defende que, com devida fundamentação, preparo e planejamento por parte do professor, o ciberespaçodeve ser articulado conjuntamente com o ensino, pois:

> O ciberespaço com sua organização em rede, que permite os enlaces intra e extratextuais que caracterizam o hipertexto, potencializa o desejo de um ensino interativo e dialógico capaz de romper com a passividade do aluno, tornando-o um construtor do conhecimento juntamente com o professor, que deixa de ser um simples transmissor.

Assim sendo, a pesquisa de Lopes e Silva (2010) encontra-se alinhada com nossa preocupação em promover contextos de ensino que posicionem o aprendiz no centro do processo de sua aprendizagem, desenvolvendo responsabilidade e ação ativa para o sucesso desua construção de conhecimentos. No seu estudo, Lopes e Silva (2010) concluiu que atecnologia na disciplina de literatura viabilizou, entre outras coisas, melhores resultados nos seminários discentes (em consequência das pesquisas e atualizações de conteúdo que osalunos precisavam fazer periodicamente no *blog*); desenvolvimento de um espírito de equipe, dada a divisão de tarefas na produção dos conteúdos; conscientização da existência de outros gêneros textuais e sua familiarização com os mesmos (no caso, a produção textual em ambientes virtuais, como o gênero *post* ou postagem em *blog*); e melhor interatividade entre docente e discentes. À luz de tais conclusões, essa pesquisa se mostra relevante para motivar nossa própria investigação, já que a mesma buscou desenvolver nos alunos seu senso de responsabilidade de seu papel na educação, bem como promover aulas mais interativas e melhores diálogos entre professor e alunos.

Porto e Porto (2012) também realizaram pesquisa com uso de *blogs* no ensino de literatura. As autoras, em estudo teórico (não experimental), pontuam claramente que nãobasta incluir as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na escola aleatoriamente, "já que o uso de TIC's requer, por parte do professor e da equipe pedagógica de um modo geral, domínio de ferramentas e clareza quanto aos objetivos, potencialidades e limitações quecada recurso apresenta" (PORTO; PORTO, 2012, p. 5).

Para as pesquisadoras, a inclusão da tecnologia na escola, e em especial na aula de literatura, não deve ser feita de modo aperpetuar a prática expositiva, em que o conteúdo deixa de ser transmitido pelo docente para ser transmitido pelo vídeo, por exemplo. Ao invés disso, a tecnologia deve ser articulada no ensino de modo a ensinar o aluno a pensar e assim potencializar sua capacidade de aprender. Especificamente o *blog* é entendido como útil, nesse sentido, para a aula de literatura, umavez que, entre outras características, o mesmo tem caráter interacionista e portanto posiciona os alunos em papel ativo e impulsiona seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, segundo Porto e Porto (2012), ele possibilita voz a todos acerca das discussões sobre os conteúdos literários, e também promove debate progressivo e organizado cronologicamente, através das postagens, em modalidades coletivas ou individuais, com tempo para pesquisa e reflexão (por não exigir resposta imediata), e com *feedback* progressivo do docente, que pode acompanhar e deve estimular e "provocar" a participação e envolvimento de todos. Assim sendo, vemos no estudo das autoras várias motivações para conduzir pesquisa e prática de ensino de literatura mediada por *blogs.*

Ainda outro ponto de estudo intenso nas relações entre tecnologia e ensino de literatura tem sido a questão do uso de aplicativos (*apps*), ferramentas e *softwares* didáticos, bem como de tecnologias móveis (como *tablets* e *smartphones*) em sala de aula. Mittmann et al. (2013), por exemplo, desenvolveram uma ferramenta específica, chamada Dlnotes2, para ensino de literatura e teoria literária. Na ferramenta, pode-se fazer "anotações livres (na forma de comentário, explicação, dúvida, pergunta e pesquisa) e semânticas [...], em obras disponíveis em ambiente digital" (MITTMANN et al., 2013, p. 120). Os autores mostram que,entre as vantagens da ferramenta para o ensino, estão a possibilidade de compartilhamento e discussão no próprio processo de leitura da obra literária. A ferramenta cria "um ambiente fértil em reflexões diversas, um espaço colaborativo, enciclopédico e móvel, uma vez que as anotações podem ser feitas e visualizadas em qualquer lugar que tenha conexão com ainternet" (MITTMANN et al., 2013, p. 121). Esse tipo de resultado de pesquisa é relevante para nosso próprio estudo, uma vez que nos preocupa a questão da motivação e do envolvimento do estudante na disciplina.

Já o estudo de Silveira e Rolim (2015) analisa o uso de um *appbook* para a prática de letramento a partir da obra Via Láctea, de Olavo Bilac. Segundo os autores, o *app* oferece um acesso diferenciado ao texto literário. Por exemplo, ao tocar o *touchscreen*, o leitor "observa uma infinidade de pequenas estrelas [...]. Aos poucos, ele vai se aproximando, já que há um sincretismo de papéis, e as estrelas se tornam maiores [...], até uma delas sentar-se sobre a cadeira para conversar com o eu-lírico" (SILVEIRA; ROLIM, 2015, p. 222). Para os pesquisadores, a apresentação do texto literário nesse aplicativo sinaliza que escolhas visuais dos *designers* da ferramenta buscaram salientar conteúdos da obra literária, como sentimentos e sentidos expressos pelo autor. Desse modo, o *app* ofereceu com sucesso uma "experiência literária digital" (SILVEIRA; ROLIM, 2015, p. 222). Os autores finalizam lembrando aimportância da habilidade da leitura do texto visual, sendo que o aplicativo em questão seria uma maneira de praticar essa formação (letramento) para melhor entendimento de como imagens, cores e arranjos visuais colaboram para a construção do(s) sentido(s) do texto literário. Acreditamos no potencial desse tipo de pesquisa e discussão, pois partimos da premissa de que o aluno tem papel ativo na leitura da obra, e para tanto deve ser instrumentalizado para a leitura dessa obra em todos seus aspectos, inclusive a apresentação gráfica, visual e sonora na página ou na tela em que o texto se apresenta, e as contribuições detal apresentação para a construção de sentido(s).

Várias são, também, as pesquisas sobre as relações entre a aula de literatura e considerações sobre os contextos do ciberespaço focando no próprio ambiente de hipermídia emultimídia. Silva (2009), em seu estudo, investiga o *site Youtube* como linguagem multimidiática útil ao ensino, observando a quantidade e tipo de vídeos disponíveis na área de literatura, como vídeos de leitura de poesias, de animação de histórias, de slides de pesquisas, de entrevistas de autores etc. O autor então defende que tais vídeos podem ser uma "linguagem alternativa apropriada para promover o encontro entre obra literária e leitorpertencente a um público que se coloca a distância do livro em sua forma tradicional, mas que encontra-se em contato constante com o mundo virtual" (SILVA, 2009, p. 55).

Nesse sentido, para o autor, a linguagem audiovisual dos vídeos do *Youtube* é atraente para os estudantescom resistência aos antigos paradigmas de apresentação e estudo da poesia como texto verbal. Silva (2009) também menciona o aspecto da

criatividade e curiosidade do aluno, que podem ser melhor despertados a partir de linguagens multimidiáticas na aula de literatura, citando como exemplos o uso de animações e montagens.

Scheuer e Calzavara (2014) também exploram a questão multimidiática no ensino de literatura. As autoras, do mesmo modo de Silva (2009), apontam para a questão da criatividade dos educandos quando do encontro entre sua aula e a tecnologia presente no cotidiano. Enfatizam, ainda, o papel do professor em se instrumentalizar adequadamente, buscando competências informacionais e tecnológicas. Fazendo isso, o docente conseguiria ajudar melhor seus alunos a produzir reais conhecimentos a partir de informações obtidas em um "caminho saltitante, de *link* em *link*" (SCHEUER; CALZAVARA, 2014, p. 166), uma vez que os alunos também precisam desenvolver a competência tecnológica, orientados por seus professores.

Ademais, Scheuer e Calzavara (2014, p. 174) debatem as mudanças no comportamento do aluno no cenário atual, uma vez que o mesmo se torna coautor do textoque lê, pois hoje "já não se 'rabisca' a borda do livro, mas pode-se interferir, inferir, intervir, alterar o texto do outro na tela do computador". Nesse sentido, discutindo a TV Multimídia presente nas escolas do Paraná, as autoras mostram como os alunos podem se aproximar da literatura por outras linguagens (como cinema e música) e também "criar novas histórias, dramatizar, filmar e apresentar para a turma" (p. 178), enfatizando sua criatividade e seu papelativo em sua própria aprendizagem – novamente, em consonância com nossa perspectivasobre o papel do leitor no processo de leitura e interpretação, isto é, a busca por formar um aluno leitor responsável por sua construção de sentidos, que não dependa de receber passivamente a interpretação do seu professor ou material didático.

Em suma, como vimos ao longo dessa seção, é cada vez mais abrangente e ao mesmo tempo específico o corpo de estudos em nossa temática de pesquisa. Isso contribui no sentido de fornecer as bases e premissas iniciais para pesquisas futuras, bem como situar nossopróprio trabalho em um campo de investigação em crescimento. À luz das diversas vantagense caminhos possíveis para a atualização da prática de ensino de literatura, apontadas narevisão teórica feita, partimos agora para o trato de nossa própria investigação, em mais detalhes, expondo sua metodologia, resultados e discussão.

3. COMO SE ESTRUTUROU A EXPERIÊNCIA

O caráter desse estudo foi qualitativo, uma vez que trata de um universo específico de sujeitos envolvidos e analisou com detalhamento as suas respostas às práticas efetivadas. O universo de sujeitos participantes da pesquisa correspondeu a três turmas de 3ª série do EnsinoMédio em tempo integral, da Escola Maria Madalena Santana de Lima, em Manaus, Amazonas.

Nessa escola, as turmas da 3ª série eram compostas, em média, por 35 alunos, formando um total de cerca de 105 alunos envolvidos na pesquisa. São apenas três aulas semanais da disciplina de LínguaPortuguesa, para cada turma, que incluem os ensinos de literatura, análise linguística e produção de textos. A professora das turmas tem se dedicado aoensino de língua portuguesa no Ensino Médio, que corresponde a uma continuidade de metodologias usadas anteriormente, na busca por um ensino do texto literário mediado por tecnologias recentes da informação e da comunicação.

Para realizar a pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: 1) seleção deuma obra literária, sendo que o título escolhido foi o romance *Tupinilândia* de Samir Machado de Machado; 2) leitura e discussão da obra com os alunos, atentando para as características do Modernismo Contemporâneo (questões sociais, políticas e culturais); 3) construção de trabalho impresso e apresentação, em grupos, de um resumo do enredo da obra, podendo o mesmo ser buscado em fontes disponíveis *online*; 4) elaboração e compartilhamento de comparações da obra em pauta com outro(s) texto(s), inclusive podendo ser esse texto de outra mídia, como, por exemplo, a canção de *O Índio* de Caetano Veloso; 5) elaboração de vídeos sobre *Tupinilândia* e seu compartilhamento no *blog* da escola, no qual os alunos deveriam, também, postar comentários sobre os vídeos uns dos outros; e 6) análise e discussão dos procedimentos feitos, com fundamentação na literatura crítica na área e a partir da observação dos níveis de participação e motivação dos alunos ao longo do processo, bem como de suas produções (resumos, comparações e vídeos) e seus comentários postados no *blog.*

Nesses procedimentos, sublinhamos nosso interesse de pesquisa e nossa tentativa de aplicar na prática a metodologia dialógica para o ensino de literatura, proposta por Cereja (2005), ao buscarmos um diálogo da obra *Tupinilândia* com outras obras, de contextos e épocas diversas, inclusive na forma da própria releitura da obra estudada em novas versões e linguagens (como em vídeo, quadrinhos, etc.).

Reforçamos, também, a busca por uma prática de ensino engajada com a inserção tecnológica na educação, justamente dada nossa preocupação de promover contribuição crítica para melhores entendimentos sobre como aproximar as esferas da educação e da tecnologia, visando melhor sucesso nos processos de ensino e aprendizagem.

4. E OS RESULTADOS E DISCUSSÕES, COMO FORAM?

A partir das orientações expostas acima, os alunos produziram vídeos baseados naobra *Tupinilândia*. Os vídeos produzidos poderiam enfocar qualquer elemento do texto-base, tais como o enredo, descrição e análise das personagens, resumo da obra, o autor, contexto histórico, dentre outros. Inclusive para a leitura do texto-base, poder-se-ia escolher dentre a leitura do texto original, ou ainda a leitura da obra em quadrinhos, disponibilizada aos alunos por meio de arquivo digital. Para a produção dos vídeos, os alunos deveriam garantir sua duração em tempos de três a cinco minutos. O trabalho foi realizado em grupos de no máximotrês pessoas.

Os vídeos apresentados pelos alunos foram construídos de diferentes modos. Algumas equipes optaram por apresentar a obra em formato de apresentação de slides; outras resolveram explorar a criatividade, optando pela representação cênica de algum trecho da obra ou mesmo de seu resumo; e outras ainda resolveram mostrar uma possível sequência da vida das personagens depois do fim do livro, ou ainda entrevistar o autor da obra, em vídeos no formato de telejornal. Houve também composições de canções relacionadas ao texto; interpretação de música popular brasileira de canção que, de algum modo, se relaciona ao texto-base (no caso, uma música de Caetano Veloso, intitulada *Um Índio*.

O trabalho com os vídeos trouxe grandes surpresas para a docente e aos alunos. Muitos alunos confessaram nunca terem se dedicado a leituras do estilo, e com a atividade dos vídeos proposta, observou-se que os alunos aplicaram-se e dedicaram-se na leitura e análise dos textos. Isso, de certo modo, propiciou que os alunos refletissem sobre as etapas de construção textual, tendo em vista que houve a preocupação com a reprodução do texto (tanto na escrita do resumo quanto na elaboração do texto para o vídeo) que, ao ser produzido, teve de ser revisado e editado até a sua finalização.

Depois da produção dos vídeos, e da apresentação e discussão deles em sala, foi chegada a etapa da disponibilização desses vídeos em ambiente virtual, em que se criou um *blog* para a o compartilhamento do material e a inserção de comentários. Disponibilizar os vídeos no *blog* trouxe algumas dificuldades. Uma delas foi que o *blog* (por ser gratuito) não comportava a inserção em seu ambiente de tantos vídeos. Assim, foi resolvido que seriam inseridos os *links* dos vídeos, que antes disso, seriam disponibilizados pelos alunos no *Facebook* e *Instagram*

Com os vídeos disponibilizados houve então os comentários dos próprios alunos, queo fizeram de formas diversas. Alguns optaram por explorar aspectos da obra, presentes no vídeo, outros, escolheram abordar a proposta de outros grupos ou mesmo o seu para aprodução do vídeo. Apresentamos, a seguir, um dos comentários de uma aluna que pontuou aspectos importantes sobre as relações entre literatura e tecnologia, em termos de aprendizagem, motivação e interesse:

> Os vídeos feitos ficaram muito bons. Os que eu mais gostei foram os mais criativos, como os de entrevista [...] e o de jornal [...]. Mas gostei bastante também dos quesó falam sobre a obra, como o meu, de resenha [...]. O mais legal é que mesmosendo um livro muito antigo, os vídeos ficaram bem atuais, com, principalmente,uma linguagem atual (Comentário de aluna).

Além da recepção positiva ao trabalho realizado em aula, observamos que a aluna valoriza a atualização da própria obra em formato de vídeos. Percebe-se que os vídeos dos alunos provavelmente conseguiram tratar de modo contemporâneo e, portanto, mais acessívela linguagem e também a forma de contar o enredo da obra, o que é importante para atrair a atenção dos alunos e obter seu maior envolvimento.

Ao final de todo esse trabalho, todos os envolvidos na pesquisa realizaram uma avaliação sobre conteúdos desenvolvidos em sala, metodologia, avaliação etc; inclusive foi avaliada a realização do trabalho com a obra *Tupinilândia* pelos alunos de modo bastante positivo.

Para os alunos, a pesquisa e a realização do trabalho mostrou-se produtiva. Afirmaram que foi útil para o aprendizado dos conteúdos relacionados com o componente curricular na área de literatura. De certo modo, então, observamos que os

comentários dos alunos presentes na avaliação reiteram suas posturas expressas nos comentários feitos no próprio *blog*, quando do compartilhamento dos vídeos e interação a partir dos mesmos. Nesse sentido, podemos argumentar com maior respaldo que as atividades realizadas, unindo a aula de literatura com tecnologia, de fato tiveram resultados positivos de aprendizagem, motivação e envolvimento dos estudantes, não só do ponto de vista da docente envolvida, como também dos próprios alunos participantes do trabalho.

5. E PARA FINALIZAR...

Compreendemos que a utilização de tecnologias de comunicação e informação pode efetivamente auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, tanto na disciplina de literatura quanto em todas as outras áreas de conhecimento. E diante da diversidade tecnológica atualmente ao nosso alcance, acreditamos que o ensino não pode estar alheio aos potenciais educacionais dessa realidade. Com isso em mente, conduzimos a pesquisa aqui apresentada, e observamos na prática aumentos significativos de motivação e envolvimento dos alunos nas aulas, bem como melhores resultados de aprendizagem e de relacionamento entre docente e discentes, que são ganhos significativos para ambas as partes.

Usar tanto a leitura e audição da canção *Um índio* de Caetano Veloso, como tambémfazer a produção dos vídeos, serviu para que se despertasse e/ou fomentasse o interesse dos alunos pela texto literário e, além disso, propiciou aos alunos uma experiência textual importante, na medida em que tiveram que produzir seus vídeos, pois foi necessário também que os revisassem e os editassem.

Ademais, a tarefa de comentar sobre os trabalhos dos colegas proporcionou outro momento de experiência de crescimento tanto textual quanto em termos de interpretação e reflexão sobre a obra literária base. Nesse sentido, acreditamos que as vantagens do tipo de prática docente realizada (a um só tempo, uma prática dialógica, interativa, colaborativa e tecnológica), são efetivamente plurais e, muitas vezes, vão além das vantagens pensadas inicialmente. Em outras palavras, ficamos positivamente surpreendidos com os resultados da pesquisa, e percebemos que a experiência foi válida tanto para a docente quanto para os alunos envolvidos. Isso posto, esperamos que o estudo aqui apresentado possa ajudar outros pesquisadores e

docentes em suas buscas por práticas que unam com sucesso o ensino de literatura e a tecnologia.

QUEM BALIZOU A PESQUISA

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CORREIA, Romualdo dos Santos. Leitura e downloads: contribuições da internet para a aquisição do saber literário. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTOS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: MULTIMODALIDADE E ENSINO, 2., 2008, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2008. p. 1-8. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Romualdo-Correia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed.São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES E SILVA, Marciano. O uso de blogs e chats no ensino de literatura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 71-77, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/7528/5398>. Acessoem: 10 jun. 2015.

MITTMANN, Adiel et al. Dlnotes2: uma ferramenta de ensino e aprendizagem de literatura eteoria literária em ambiente digital. In: SANTOS, Alckmar Luiz dos; SANTA, Everton Vinicius de (Org.). **Literatura, arte e tecnologia***.* Tubarão: Copiart, 2013. p. 115-135.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. Uso de blogs no processo de aprendizagem de literatura no ensino médio. **Tear – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2012. Disponível em: <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/14/7>. Acesso em: 10 jun.2015.

ROLIM, Anderson Teixeira. Literatura e tecnologia: a perspectiva do professor. **Unopar Cient. – Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 19-28, jan. 2015.

SANTOS, Zenildo; SILVA, Maria Vitória da. O ensino de literatura num espaço globalizado:a parceria das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 361-378, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/617/749>. Acesso em: 14 jun.2015.

SCHEUER, Eliana Cristina; CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Diálogos possíveis: a hipermídia e o ensino da literatura na escola. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 4, n. 2, p. 164-182, dez. 2014. Disponível em: <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/viewFile/203/212>. Acesso em: 14 jun. 2015.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. **Pensaresem Revista**, São Gonçalo, n. 5, p. 62-82, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550/12427>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SILVA, Marcelo José da. A linguagem multimidiática do Youtube e o ensino de literatura. **Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.49-57, mar. 2009. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/30/132>. Acesso em: 14jun. 2015.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro; ROLIM, Anderson Teixeira. Conquistando habilidades de letramento em Via Láctea: um appbook para smartphones. In: SEMINÁRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, 2., 2014, Londrina. **Anais...** Londrina: UTFPR, 2015. p. 216-227.

Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/londrina/cursos/mestrados-doutorados/Ofertados-neste-Campus/mestrado-profissional-em-ensino-de-ciencias-humanas-sociais-e-da- natureza/eventos/ii-sea/trabalhoscompletos.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

Capítulo 3

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Kátia Regina Martins Paredes[1]
Alderlan Souza Cabral[2]

Resumo: Este artigo discute a importância da produção textual no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando como essa prática contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e cidadãs. A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico, explorando o perfil dos alunos da EJA, as políticas públicas voltadas para essa modalidade e os desafios do ensino de Língua Portuguesa. Os resultados indicam que a produção textual é uma ferramenta essencial para a inclusão social e educacional, promovendo o protagonismo dos educandos e a valorização de suas experiências de vida. Além disso, evidenciam-se os desafios enfrentados pelos educadores em tornar a prática da escrita significativa e engajante. Conclui-se que a prática da escrita, quando adequadamente orientada, pode transformar o papel do aluno na sociedade, proporcionando-lhe meios para expressar-se e atuar de forma crítica e consciente.

Palavras-chave: Produção textual. Educação de jovens e adultos. Inclusão.

[1] Mestra em Ciências da Educação (UNIDA - PY), Especialista em Psicopedagogia (FSDB), graduada em Letras (ESBAM). Atualmente é professora da Rede Pública de Educação do Estado do Amazonas.
[2] Doutor e Mestre em Ciências da Educação (UNADES - PY), Especialista em Literatura (Universidade Monte Negro), Graduado em Letras (ULBRA), Orientador de Pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade essencial para corrigir as desigualdades educacionais, atendendo a indivíduos que não tiveram acesso à educação formal na idade regular. Contudo, essa população enfrenta desafios significativos ao retornar ao ambiente escolar, incluindo insegurança, dificuldades acumuladas e o peso de responsabilidades externas. Nesse contexto, a produção textual emerge como uma prática transformadora. Mais do que desenvolver habilidades técnicas, ela proporciona um espaço para que os alunos expressem suas experiências, reflitam sobre sua realidade e se reconectem com o mundo acadêmico de forma significativa.

Além disso, a produção textual desempenha um papel crucial na inclusão social ao permitir que os educandos compreendam e articulem suas experiências em relação ao mundo que os cerca. No âmbito da EJA, ela deve ir além das práticas tradicionais de ensino da língua, sendo concebida como uma ferramenta para o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania. Este artigo busca explorar a importância dessa prática, analisando como ela pode ser integrada ao currículo da EJA para promover uma educação inclusiva e transformadora.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como qualitativo, utilizando revisão bibliográfica como método principal para a coleta e análise dos dados. Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica baseia-se no registro disponível em documentos impressos, como livros, artigos e teses, resultantes de estudos anteriores. Ela utiliza dados de categorias teóricas já exploradas por outros pesquisadores e devidamente documentadas. Esses textos servem como fontes para os temas em investigação, permitindo que o pesquisador trabalhe com base nas contribuições dos autores presentes nos estudos analíticos registrados nos textos.

A pesquisa foi conduzida com base em fontes secundárias, incluindo artigos acadêmicos, livros e documentos oficiais que abordam a Educação de Jovens e Adultos, o ensino de Língua Portuguesa e a produção textual como prática pedagógica. Os textos analisados fornecem uma visão abrangente sobre os desafios e as oportunidades no contexto da EJA, permitindo a identificação de tendências e lacunas nas práticas educacionais voltadas para esse público.

A análise foi realizada considerando três áreas principais: (1) o perfil dos alunos da EJA e suas necessidades específicas, (2) as políticas públicas voltadas para a inclusão e permanência desses alunos na escola, e (3) as abordagens pedagógicas para o ensino da produção textual. Essa estrutura permitiu uma compreensão aprofundada de como a escrita pode ser utilizada como um meio de empoderamento e transformação no âmbito da EJA.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de adentrar nos resultados e na discussão, é importante destacar os principais objetivos e aspectos que nortearam este estudo. A análise desenvolvida visa compreender o impacto da produção textual na formação dos alunos da EJA, abordando o papel da escrita como instrumento de expressão, inclusão e reflexão. Ademais, busca-se explorar como as políticas públicas e as práticas pedagógicas podem contribuir para o fortalecimento dessas experiências, promovendo a autonomia e a transformação social dos educandos. Os tópicos a seguir apresentam os achados organizados em três áreas principais de discussão.

3.1 PERFIL DOS ALUNOS DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para aqueles que não puderam concluir sua educação formal na idade apropriada, seja por abandono ou falta de acesso. Popularmente conhecida como supletivo, a EJA engloba um grupo diversificado de alunos que enfrentam o desafio de retornar à sala de aula após a fase adulta, enquanto desempenham outras atividades e responsabilidades.

Quando exploramos o perfil dos alunos da EJA, observamos que muitas vezes são adolescentes e adultos provenientes de famílias de baixa renda, que por variados motivos tiveram que interromper seus estudos. Eles retornam à escola com a esperança de obter um diploma que lhes permita competir no competitivo mercado de trabalho. Essa modalidade de ensino abriga um público complexo e heterogêneo, composto por analfabetos, analfabetos funcionais, jovens em situação de distorção idade-série, e adultos que buscam a educação formal. Portanto, as políticas públicas para a EJA devem atender a essa realidade, não apenas facilitando o retorno à escola, mas também garantindo a permanência e a continuidade dos estudos, com ênfase na aprendizagem significativa. Os alunos da EJA necessitam de um sistema educacional que leve em consideração suas

características individuais, respeitando seus ritmos de aprendizado e oferecendo oportunidades de desenvolvimento ao longo da vida. Isso é essencial para cumprir o compromisso e o dever do Estado em relação à educação (LEITE, 2013).

A educação de adultos ao longo da história tem sido definida de diversas formas, e a idade de 15 anos tem sido frequentemente considerada um marco simbólico nesse contexto. Esse ponto de transição separa a infância da idade adulta, tanto nas leis nacionais quanto nas orientações da UNESCO. A partir dos 15 anos, avalia-se se o indivíduo cumpriu ou não os requisitos mínimos de escolaridade, conforme indicado por Ricco (1979).

Essa idade, muitas vezes, é utilizada como referência para definir quando alguém deixa de ser considerado uma criança e se torna um adulto. É importante notar que essa abordagem é principalmente legal e administrativa, e não necessariamente reflete as complexas realidades do desenvolvimento humano. Aos 15 anos, um indivíduo pode ainda estar em diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Ricco (1979) sugere que a educação de adultos é destinada a indivíduos a partir dos 15 anos, o que implica que essa faixa etária é vista como o ponto de partida para a educação além da escolaridade obrigatória. No entanto, é fundamental reconhecer que a educação de adultos não se limita apenas a adquirir conhecimentos acadêmicos. Ela também pode envolver o aprendizado de habilidades práticas, aquisição de competências profissionais, alfabetização funcional e educação continuada.

Embora a idade de 15 anos seja usada como referência nas definições e políticas de educação de adultos, é importante considerar que a aprendizagem ao longo da vida é um conceito mais amplo. A educação de adultos visa atender às necessidades de uma população diversificada, incluindo aqueles que podem não ter tido acesso adequado à educação na infância e adolescência.

Em resumo, a educação de adultos desempenha um papel vital na promoção da inclusão social, no desenvolvimento de habilidades e na melhoria da qualidade de vida, independentemente da idade.

Arroyo (2001) argumenta que os jovens e adultos que frequentam a EJA não devem ser vistos apenas como alunos com trajetórias escolares truncadas, mas como seres humanos em suas trajetórias sociais. Eles carregam histórias de exclusão social, com negação dos direitos básicos à vida, afeto, alimentação, moradia, trabalho e sobrevivência. Muitos deles são rotulados como "alunos problema" no ensino regular devido à repetência

e evasão. O mesmo autor enfatiza que a EJA deve nomear esses alunos de acordo com sua realidade social, reconhecendo suas dificuldades e desafios.

Os alunos da EJA chegam à escola com crenças, valores e experiências de vida já formados. No entanto, compartilham o sonho comum de concluir seus estudos e não desperdiçar a oportunidade que lhes foi negada no passado. A EJA atende a um público diverso, formado por jovens e adultos que buscam não apenas uma qualificação, mas também uma integração na sociedade, com expectativas de melhoria de vida, inclusão no mercado de trabalho e, muitas vezes, a formação de suas famílias (OLIVEIRA, 1999).

Gadotti (2006) enfatiza a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja uma educação multicultural, cujo foco seja a promoção do conhecimento e a integração na diversidade cultural. Ele destaca que a EJA deve ser um instrumento para promover a compreensão mútua e combater a exclusão em suas diversas manifestações, incluindo aquelas relacionadas a raça, gênero, cultura e outras formas de discriminação.

A abordagem multicultural na EJA busca reconhecer e valorizar as diferentes culturas, identidades e experiências dos aprendizes adultos. Ela se esforça para criar ambientes educacionais inclusivos, onde a diversidade é celebrada e respeitada. Isso não se limita apenas ao aspecto cultural, mas também se estende a questões de gênero, etnia, orientação sexual e outras dimensões da identidade.

Promover a compreensão mútua é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária. A EJA, nesse sentido, desempenha um papel significativo ao proporcionar um espaço onde as pessoas possam aprender sobre suas próprias culturas, bem como sobre as culturas de outros grupos. Essa troca de conhecimento e experiência contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e socialmente engajados.

Além disso, a EJA tem o importante papel de combater a exclusão, trabalhando ativamente para eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação e a plena participação na sociedade. Isso envolve não apenas o acesso à educação, mas também a garantia de que essa educação seja relevante e sensível às necessidades e realidades culturais e sociais dos alunos.

Em resumo, a abordagem multicultural na EJA, como defendida por Gadotti (2006), tem como objetivo central a promoção da compreensão, inclusão e justiça social. Ela reconhece a importância de acolher e respeitar a diversidade cultural e identitária, criando um ambiente educacional que celebra as diferenças e contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e harmoniosa.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA: CONTEXTO AMAZONAS

A promulgação da Lei 5.692/71 marcou um importante ponto de inflexão na implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, estabelecendo-a como um subsistema educacional voltado para atender a uma parcela da população que havia sido historicamente excluída ou marginalizada do sistema educacional tradicional. Para dar vida a essa legislação, a Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas (SEDUC/AM) desenvolveu um plano estadual de implementação, o qual recebeu a aprovação do Conselho Estadual de Educação com base na Resolução nº29/72. Esse esforço culminou, em 1974, com a criação do Projeto Educação Integrada (PEI), um programa voltado para a implementação do ensino fundamental destinado a adolescentes e adultos.

A gestão da EJA na rede pública estadual de ensino do Amazonas é de responsabilidade da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), que opera sob o Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) e está inserida na estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC). As diretrizes para a EJA no estado seguem as normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, conforme a Resolução nº 137, datada de 16 de outubro de 2012.

A finalidade da EJA no sistema estadual de ensino do Amazonas, conforme estabelecido pelo artigo 1º da Resolução nº 137/2012, é promover a universalização do ensino e erradicar o analfabetismo. Essa resolução delineia uma série de objetivos para a EJA, que incluem:

- Restabelecer a igualdade de direitos à educação, assegurando a oferta do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio para jovens e adultos que não puderam acessá-los ou completá-los na idade convencional.
- Fornecer uma formação de alta qualidade, com uma metodologia específica que atenda às necessidades, expectativas e disponibilidade dos jovens e adultos.
- Reconhecer e validar as competências e conhecimentos adquiridos pelos alunos em suas vidas cotidianas e no trabalho.
- Ampliar as perspectivas de emprego, participação política e social dos educandos, visando à melhoria da qualidade de vida por meio da aquisição

do conhecimento historicamente construído e o desenvolvimento de habilidades e competências.

- Proporcionar oportunidades para a educação continuada dos cidadãos, visando à qualificação e ao aumento do nível de escolaridade.

Em 2003, em colaboração com a Universidade do Estado do Amazonas, o Governo do Estado do Amazonas lançou o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, inicialmente conhecido como "O Letramento através da questão Ambiental: uma proposta de alfabetização de jovens e adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia." Essa iniciativa evoluiu posteriormente para se tornar o Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro, uma política pública estadual que tinha como objetivo combater o analfabetismo, e que foi implementada em parceria com o Governo Federal/MEC, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, bem como com as Secretarias de Educação Estadual e as Prefeituras Municipais no interior do Estado.

Além disso, diversos projetos visando a capacitação de profissionais para atuar no magistério foram desenvolvidos, incluindo os projetos Sumaúma I e Sumaúma II, que receberam o apoio da SEDUC e da TV Educativa, bem como suporte financeiro da extinta Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e do Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (DEF-MEC).

A Resolução CEE-AM 139/01 estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de cursos de EJA na rede estadual de ensino em todo o Estado do Amazonas e forneceu diretrizes sobre como essa implementação deveria ocorrer. Com base nessa resolução, a SEDUC-AM elaborou um documento detalhado que orientava as escolas sobre como a EJA deveria ser organizada. O artigo 3º dessa resolução tornou obrigatória a oferta de cursos de EJA na rede estadual de ensino em todo o Estado do Amazonas, abrangendo diferentes modalidades, como presencial, semipresencial, à distância e por meio de exames.

Os cursos presenciais de EJA compreendem o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, bem como o ensino médio, e são oferecidos tanto na capital quanto no interior do Estado, nas instituições de ensino da rede pública. Além disso, o sistema estadual de ensino do Amazonas disponibiliza exames de nível fundamental e médio por meio da Prova Supletiva Eletrônica, de acordo com as regulamentações estabelecidas pela Resolução nº 111/2008, que posteriormente foi atualizada pela Resolução nº 137/2012.

Em relação à organização curricular da EJA de 2012, foram estabelecidos componentes curriculares obrigatórios correspondentes às áreas de conhecimento dos ensinos fundamental e médio, incluindo linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, ensino religioso e outros, com o objetivo de proporcionar uma educação abrangente.

Considerando todos esses dados e as políticas públicas estabelecidas para a Educação de Jovens e Adultos, é evidente que o sistema público de ensino no Amazonas tem implementado uma série de iniciativas para promover a educação de jovens e adultos, oferecendo oportunidades para o aprimoramento educacional e o desenvolvimento de competências. Isso reflete um compromisso significativo do estado com a educação inclusiva e o combate ao analfabetismo, tornando-se uma abordagem eficaz no campo educacional nesse contexto. Essas políticas públicas demonstram o empenho do Amazonas em atender às necessidades educacionais da população jovem e adulta.

3.3 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA

É comum na educação formal observar que os estudantes enfrentam desafios ao ler e escrever corretamente. Kleiman (2012) destaca que o ensino da língua materna na EJA está relacionado a questões éticas e valores, ligados ao poder historicamente exercido sobre grupos sociais minoritários no Brasil, dos quais muitos alunos da EJA fazem parte.

Os alunos da EJA têm um perfil característico, muitos dos quais não frequentaram a escola por longos períodos e estão inseguros em relação à língua portuguesa, que possui diferentes variedades linguísticas condicionadas socialmente. Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que a escola, frequentemente, enfoca apenas o ensino da língua da cultura dominante, ignorando os modos de comunicação não cultos da língua. No entanto, ela ressalta que os alunos têm o direito de aprender as variantes de prestígio da língua, além de terem suas peculiaridades linguísticas valorizadas.

Embora haja uma mudança gradual nas escolas, com uma abordagem mais inclusiva do ensino da língua materna, ainda existe um ensino tradicional e redutivo do português no Brasil. Rojo (2009) enfatiza a necessidade de a escola preparar os alunos para participar de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita de maneira ética, crítica e democrática. Portanto, os programas de ensino de língua portuguesa na EJA devem incorporar estratégias que permitam a inclusão dos alunos em práticas de uso da língua que sejam eficazes e socialmente relevantes.

A produção de um texto é um processo que se inicia antes mesmo da escrita, envolvendo a ativação de conhecimentos prévios e a geração de novas ideias, como destacado por Santos (2012). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ser um produtor de textos, tanto falados quanto escritos, e atuar como interlocutor e leitor demanda o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências (PCNEM, 2000).

De acordo com Britto (2007), de maneira análoga ao que é proposto para a leitura, os estudantes devem praticar a escrita de forma constante, reconhecendo que a produção de um texto não ocorre de uma só vez, mas frequentemente exige revisões. Esse processo requer esforço por parte dos professores e um trabalho contínuo de leitura e escrita por parte dos estudantes. Esse investimento é fundamental para aprender a ler e escrever.

Escrever, segundo Nunan (1999), é um processo cognitivo complexo que exige esforço intelectual sustentado ao longo de um período considerável. Isso inclui a organização de ideias ou informações, a busca por precisão para evitar ambiguidades, a escolha de dispositivos gramaticais para enfatizar ou focar, e a atenção à seleção de vocabulário, estruturas gramaticais e padrões de sentenças apropriados para criar significado e estilo condizentes com o assunto e o público leitor.

Marcuschi (2004) ressalta que produzir textos é, em essência, gerar propostas de sentido, não se limitando à codificação de informações. Nesse sentido, os textos ganham múltiplos significados em um contexto sócio-histórico de natureza dialógica, uma vez que o sentido é sempre situado e relativo ao contexto. Assim, escrever não se restringe a conhecer o alfabeto, combinar letras, sílabas, palavras e frases, mas implica a capacidade de expressar informações de maneira coerente e correta para que outras pessoas possam compreendê-las (CASSANY, 1993).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atende àqueles que não puderam concluir sua educação formal na idade apropriada, a complexidade do ensino da escrita aumenta significativamente. A EJA abriga alunos com variados antecedentes de vida, origens, idades, experiências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizado e estruturas de pensamento. Cada aluno possui sua própria realidade, o que reflete na necessidade de abordagens individualizadas (SECAD, 2006a).

Geraldi (1997) destaca que a produção de um texto implica ter algo a dizer, uma razão para dizê-lo, um destinatário para a mensagem, a identificação do escritor como o sujeito que comunica, e a escolha das estratégias apropriadas para concretizar esses elementos.

Nesse contexto, a prática da escrita em sala de aula deve refletir esse processo, permitindo tempo e espaço adequados para revisão e reelaboração. Sob essa abordagem, a composição eficaz é vista como uma interação entre o escritor, o texto e o leitor. A SECAD (2006a) enfatiza o papel fundamental do professor na prevenção do fracasso escolar para os alunos da EJA, destacando a importância do reconhecimento e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, promovendo assim um ambiente favorável à aprendizagem.

A prática docente desempenha um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Os professores desempenham um papel fundamental na criação de estratégias diversificadas para estabelecer um ambiente que facilite a aprendizagem. Além disso, é fundamental que o professor leve em consideração o contexto e a realidade de seus alunos, reconhecendo que a aprendizagem escolar é fortemente influenciada pelo ambiente social e pela experiência de vida dos alunos (Libâneo, 1994).

Para Silva e Delgado (2018), o trabalho do professor na aprendizagem dos alunos requer planejamento e reflexão cuidadosa para efetivamente transformar o pensamento dos alunos. Isso envolve uma compreensão da necessidade de aprendizado e a criação de um ambiente que permita o desenvolvimento de novos conhecimentos. Portanto, o professor deve promover a aprendizagem, reconhecendo a importância da relação entre a teoria e a prática.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem da língua envolve muito mais do que o mero ensino de conteúdos formais. É um processo complexo que requer abordagens diversificadas, levando em consideração a individualidade dos alunos e as múltiplas formas de expressão e compreensão da linguagem. A escrita deve ser vista como um projeto em constante evolução, com o professor desempenhando o papel de leitor privilegiado, mas não único, dos textos produzidos pelos alunos. Dessa forma, a escola tem a responsabilidade de promover a aquisição de habilidades de leitura e escrita, permitindo que os alunos se apropriem da linguagem de forma significativa e atuem de maneira eficaz na sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção textual na Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel central na promoção da inclusão social e educacional. Ao reconhecer a singularidade de cada aluno e adaptar as práticas pedagógicas às suas necessidades, os educadores podem transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência significativa e emancipadora. A escrita, nesse contexto, não se limita a um fim acadêmico, mas torna-se uma ferramenta de empoderamento, proporcionando aos alunos a oportunidade de se expressarem e contribuírem para a sociedade de maneira plena e crítica. Assim, é imperativo que as políticas públicas continuem a fortalecer a EJA, promovendo condições que assegurem a permanência, a continuidade e o sucesso educacional dos jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento.** Calidoscópio, vol. 5, 2007.

CASSANY, D. Ideas para desarrollar los processos de redacción. **Cuadernos de pedagogía**, n. 216, p. 82-84. Barcelona: 1993.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **Revista EJA em debate**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-38, novembro/2012.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais". In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004.

NUNAN, D. **Segunda língua: ensino e aprendizagem**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, p. 59-73. 1999.

PCNEM. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. MEC – Ministério da Educação e Cultura / Brasil: 2000.

RICCO, Gaetana Maria Jovino. **Educação de Adultos – uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. 2012. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em estudos da linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SECAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Caderno 1 – Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos da EJA**. Brasília: MEC, 2006a.

SECAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Caderno 5 – Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: O processo de aprendizagem dos alunos e professores**. Brasília: MEC, 2006b.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Eva A; DELGADO, Omar C. O processo de ensino-aprendizagem e a pratica docente: reflexões. **Rev. ESPAÇO ACADÊMICO** (ISSN 2178-3829), v. 8, n. 2, 2018.

Capítulo 4

A EDUCAÇÃO NAS CARTAS DE JOSÉ DE ANCHIETA

Almir Grigorio dos Santos[1]

Resumo: O tema deste trabalho é: "A Educação nas Cartas de José de Anchieta". A pergunta que orienta o estudo é: como a educação no Brasil do século XVI era vista pelo padre José de Anchieta? Quais eram as ideias e os posicionamentos de José de Anchieta sobre educação estão presentes em suas cartas? O trabalho tem como base teórica os estudos sobre a História das Ideias Linguísticas propostos por Auroux (1992) e Fávero & Molina (2006). Com base nesses estudos sobre a História das Ideias Linguísticas, fizemos a análise do corpus, cujos resultados mostram as ideias e os posicionamentos do padre José de Anchieta sobre o tema educação.

Palavras-chave: Cartas de Anchieta; Companhia de Jesus; Educação no Brasil no século XVI.

[1] Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Seus estudos são sobre José de Anchieta, Companhia de Jesus, Educação no Brasil no século XVI, Mudança Linguística e Linguística Funcional.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é mostrar como a educação no Brasil do século XVI era vista pelo padre José de Anchieta. Quais eram as ideias e os posicionamentos de José de Anchieta sobre educação estão presentes em suas cartas.

A chegada dos missionários da Companhia de Jesus ao Brasil, no século XVI, marca o início do processo educacional brasileiro, pois, eles vieram de Portugal com a missão de catequizar e ensinar os índios. Atendendo ao rei de Portugal Dom João III, que tinha intenção de expandir a dominação portuguesa, os jesuítas aceitaram viajar ao Brasil para concretizar esse projeto e aumentar a ação missionária. Frisa-se que a vinda dos padres jesuítas, em 1549, inaugura a primeira fase da história da educação no Brasil, certamente a mais importante, por suas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização.

Dentre esses missionários, estava José de Anchieta, que foi um dos que aceitou participar da missão para auxiliar na catequese, educação do povo indígena e exerceu papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos índios do Brasil daquele período. Considerado um pedagogo inovador, sabia que, para ensinar a língua portuguesa aos índios, era necessário primeiramente aprender o tupi, a fim de melhor comunicar-se. Na medida em que aprendia o idioma indígena e com ele se familiarizava, ensinava-lhes o do Rei. Anchieta não somente aprendeu a língua indígena como também escreveu uma gramática do tupi: *"Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil"*, com o objetivo de facilitar o aprendizado da língua dos índios.

As atividades desse missionário perduraram por quase meio século, quando passava os dias, de São Paulo ao Espírito Santo, pregando o evangelho aos índios, instruindo os convertidos, assistindo aos doentes e trabalhando na catequese e instrução dos meninos. Essa educação pôde trazer contribuições originais em virtude de sua experiência pessoal e por suas observações sobre a mentalidade mística dos índios (AZEVEDO, 2010, p. 544).

Fernandes (1980, p. 13) salienta que, no Brasil, os jesuítas foram os vetores que transportaram o mais avançado sistema educativo do século XVI. Em 1599, com a finalidade de estabelecer uma unidade de orientação pedagógica e de atuação em todos os institutos de ensino, a Companhia de Jesus fez publicar a "*Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Iesus"*. Tratava-se de um documento básico que estabelecia todos os

princípios sobre os quais se deveria orientar e assentar a organização de colégios, seminários e universidades.

Ainda de acordo com Fernandes (1980, p. 53):

> A pedagogia inaciana tem por objetivo levar o educando ao perfeito equilíbrio no exercício de suas faculdades: que a inteligência procure a verdade; que a imaginação contribua poderosamente para exercitar as outras potências; que a vontade se robusteça a tal ponto que chegue a dominar as paixões inferiores e as sujeite ao império da razão. Que, enfim, tanto os inacianos, como aqueles que por eles forem educados venham a ser homens que saibam e possam vencer-se e tenham domínio completo sobre si mesmos. Todas essas diretrizes básicas, esse código extraordinário da pedagogia jesuítica é a *Ratio Studiorum*.

As etapas das missões jesuíticas foram registradas em cartas, muitas enviadas aos seus padres superiores. As cartas jesuíticas são herança material para que possamos, por meio da leitura, análise e interpretação, não só construir nosso conhecimento histórico, mas também compreender o porquê e de que forma se deram os acontecimentos passados, em particular, no Brasil do século XVI o que justifica o interesse pela pesquisa.

Os jesuítas, por meio da escrita, informavam o andamento das missões aos superiores. Nada era deixado de lado; tudo era descrito de forma detalhada, uma vez que os superiores necessitavam dessas informações para dar continuidade ou não à missão. A maioria dessas cartas se perdeu e ao consultarmos as obras, que contêm as cartas de Anchieta, constatamos um lapso de tempo de cinco anos, verificado no período de 1565 a 1570. Entretanto, correspondências encontradas e guardadas em acervos de bibliotecas, além do conteúdo utilizado para a pesquisa, contêm aspectos que não serão objeto de análise deste trabalho: informações sobre a terra, comportamentos indígenas e as diversas espécies de animais aqui existentes.

Na missão no Brasil, Anchieta escrevia cartas, endereçadas a Portugal e Roma, com informações sobre os trabalhos aqui realizados, para a manutenção e continuação da obra missionária. Portanto, o autor deveria redigir sua correspondência de maneira clara e objetiva, expondo suas ideias, intenções, objetivos, dificuldades e facilidades relacionadas à educação das crianças, além das impressões sobre os índios e a convivência com eles.

Segundo Serafim Leite (1954), ao lerem a correspondência, os padres ficavam animados e motivados a continuar a missão, porque constatavam que os demais missionários obtinham resultados positivos nas missões realizadas em outros lugares.

Sobre as cartas jesuíticas, Moreau (2003, p. 23-25) observa que, das de Nóbrega e Anchieta se extraem inúmeros aspectos sociais e históricos da colonização: a chegada, o ideal da Companhia de Jesus, seu desempenho de agente colonizador – que, estariam ligados à expansão do catolicismo após a Contrarreforma -, as "chagas" da Colônia, os aldeamentos, as guerras contra os índios e sua escravização. Neste sentido, Nóbrega e Anchieta foram responsáveis por ampla documentação sobre a América portuguesa do século XVI. Suas anotações sobre os índios se inserem nos balanços sobre a conversão e colonização.

As informações contidas na correspondência eram valiosas para a continuidade do projeto; com elas é possível identificar a lenta e gradual construção de procedimentos de catequização e conversão dos índios ao catolicismo, além do ensino da leitura e escrita ministrado às crianças indígenas, suas facilidades e dificuldades, já que no primeiro momento os índios eram contrários ao ensino ministrado pelos jesuítas às crianças. "As cartas sofreram censura. Muitas delas nem foram publicadas, e as que o foram também passaram por manipulação antes de serem enviadas à Europa" (SERAFIM LEITE, 1954).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A História das Ideias Linguísticas aborda todo conhecimento linguístico produzido em um determinado momento, por um grupo de pessoas. De acordo com Auroux (1992, p. 16), "o saber linguístico é múltiplo e principia naturalmente na consciência do homem falante". Um dos propósitos das pesquisas desenvolvidas por ele era o saber metalinguístico constituído ou em constituição.

Sobre a História das Ideias Linguísticas, Orlandi (2001, p. 16), assim escreve, "insistimos na abordagem discursiva que nos permite analisar os discursos sobre a língua, o que nos dá contribuições valiosas na consecução de nossos resultados e nos permite praticar as novas leituras de arquivo".

Para Fávero (1996) "ao pesquisador da História das Ideias Linguísticas é natural que encontre ao longo de seu trabalho, dois problemas: o acesso à documentação e o ponto de vista a ser adotado".

Fávero & Molina (2004, p. 144) asseveram que:

> O estudioso da História das Ideias Linguísticas, mais que localizar a fonte de um pensamento, deverá analisar, no contexto em que foi criada, como frutificou, foi compreendida, difundida, interpretada e representada, mergulhando em sua profundidade, enxergando os fios que a constituíram e todos os seus reflexos, favorecendo uma melhor compreensão da linguística atual.

Ainda conforme as autoras,

> Fazer a História das Ideias Linguísticas é fazer a história de "todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto quer de uma reflexão metalinguística, quer de uma atividade metalinguística não explícita". (*idem*, p. 24). Considerando os pressupostos da História Nova Cultural, propõe-se pensar a história como representação, ou seja, "como são traduzidas as posições e interesses dos indivíduos que compõem a sociedade, como pensam que ela é, como agem, ou como gostariam que ela fosse" (FÁVERO; MOLINA, 2006).

Para desenvolver um estudo, tendo como base teórica a História das Ideias Linguísticas, é necessário que o pesquisador trabalhe com muitas fontes. Ou seja, é um trabalho difícil e complexo, pois o pesquisador encontrará muitas dificuldades, durante o desenvolvimento de sua pesquisa: a exaustividade, busca de fontes e estudo da documentação.

Para as autoras,

> A recuperação e análise desse contexto, levando-se em conta que o historiador da linguagem é um homem de hoje, que deverá inserir-se no ontem, contemplando, de longe, aquela sociedade retratada, empenhando-se em recriar aquele clima histórico e, para finalizar, devemos considerar também os homens, isto é, as personagens que produziram as obras em análise, já que mediadores, entre o objeto e a cultura de seu tempo (FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 26-28).

Os padres jesuítas eram obrigados a manter correspondência constante com seus superiores, pois, havia, como em toda empresa, a necessidade de supervisão das atividades; mesmo não estando no local, os superiores tinham o direito, de uma forma ou de outra, de supervisionar os trabalhos realizados por seus subordinados.

Segundo Eisenberg (2000, p. 49):

> A instituição epistolar era a espinha dorsal da empresa missionária jesuítica no século XVI. Esse era o meio de comunicação institucional da ordem, contendo todos os relatos dos acontecimentos nas casas jesuíticas e as notícias da colônia em geral. Mesmo silêncios e omissões nas cartas contam algo a respeito da atividade jesuítica, aquilo que não deveria ser dito ou que precisava ser ocultado. Através das cartas, os missionários prestavam contas e pediam auxílio para o aperfeiçoamento de seu ministério.

As cartas jesuíticas não eram simplesmente um papel com alguns temas narrados pelos seus escritores, mas, deveriam ser escritas com o máximo de cautela e cuidado, como podemos verificar em um texto escrito por Eisenberg (2000) em referência a Juan Polanco, membro da Companhia de Jesus:

> Em 1547, o secretário perene da ordem, p. Juan Polanco, expediu uma longa circular para todos os membros explicando as vinte razões pelas quais os jesuítas deveriam manter uma correspondência diligente. Suas razões podem ser classificadas em três grupos: (1) a redação de cartas contribuía para o bem interno da Companhia porque promovia a união dos corações dos irmãos e ajudava o governo da ordem; (2) a correspondência produzia o bem externo da Companhia pois ajudava a atrair novos membros e permitia que pessoas de fora da instituição pudessem saber de seu trabalho e contribuir com ele de alguma maneira; e (3) a redação das cartas promovia o bem privado do correspondente, pois o conhecimento das atividades dos outros membros tornava a vocação mais sólida e o ministério mais humilde e diligente (EISENBERG, 2000, p. 49-50).

A continuidade da missão dependia das cartas. Como era o único meio de comunicação nesse período, basicamente todas as decisões eram tomadas, após sua leitura. Por meio desses documentos os jesuítas se comunicavam com os que estavam distantes, informando, consultando, opinando, discordando e obedecendo às ordens. Esses documentos eram enviados do Brasil para Portugal ou Roma e, após a leitura, o Rei decidia o que devia ser feito para a continuidade da missão.

Londoño (2002, p. 18) faz a seguinte observação:

> Os superiores, os provinciais e o governo geral precisavam de informações e notícias para tomar decisões relativas ao envio de padres, à abertura de residências, nomeações de superiores, procurava auxílio de nobres e poderosos, e em muitos casos, correção de desvios e abusos. Sobre isto era urgente escrever, mas de forma separada, estabelecendo a diferença entre o produzido para mostrar e edificar e as novidades do complexo cotidiano das casas, eivado de sentimentos que deveriam permanecer reservados aos superiores e interessados.

Quando os jesuítas recebiam as cartas com as respostas e sugestões dos superiores, começavam a agir de acordo com o que estava prescrito. Em seguida enviavam novas cartas relatando os sucessos da missão e fazendo mais solicitações. Por meio desses documentos, os provinciais, reitores de colégios e o governador geral comunicavam suas decisões, envios e destinos aos servos que estavam distantes. A carta era um meio pelo qual se faziam negociações.

> A correspondência exercia um papel fundamental no governo e na administração da Ordem, evidenciando que não se tratava de textos "de autor", com liberdade de escrita, mas textos de "comando", composto por dever de escritura da instituição jesuítica. Ao lado dessa documentação administrativa – constituída por cartas entre Roma e as províncias, atas e congregações provinciais, catálogos e ânuas -, existia outra produção de textos que se caracterizava por uma dimensão de certa forma "pública" como "belas-letras". Eram documentos destinados à circulação mais ampla, de escritura meticulosa, e que incluíam tratados descritivos dos povos, fauna e flora, narrativas de viagem, discursos históricos, as vidas, além das próprias cartas, especialmente as ânuas (CERELLO, 2007, p. 40).

Esses documentos tinham também uma relação de diálogo, uma conversa entre o escritor e seu leitor, levando-lhe informações sobre o desenvolvimento da missão. Posteriormente, a correspondência jesuítica adquiriu um caráter de negociação, pedido de elementos para que fosse possível dar continuidade à missão.

> Quando os padres e irmãos começaram a se comunicar por cartas desde as mais variadas partes do globo, este espírito inundava sua escrita nas expressões, nos assuntos e episódios referidos. Ao escrever sobre sua missão, os jesuítas o faziam utilizando um registro ou tom inspirado na subjetividade de sua vivência do carisma inaciano (LONDOÑO, 2002, p. 13).

Por meio da leitura e interpretação das cartas é possível identificar a lenta e gradual construção de procedimentos de catequização e a conversão dos nativos ao catolicismo. Percebermos o processo de ensino da leitura e escrita ministrado às crianças, bem como as dificuldades encontradas pelos padres da Companhia de Jesus, já que, no primeiro momento, os pais delas eram contrários ao ensino ministrado pelos jesuítas a seus filhos.

Outra informação relevante que devemos considerar é que as cartas, quando enviadas para a Europa, sofriam censura, pois, algumas eram escritas para um público amplo, outras para um grupo específico. Muitas delas nem foram publicadas, e as que o foram também passaram por manipulação da própria Companhia de Jesus. Como afirma

Serafim Leite (1954, p.56), "a correspondência, tanto ativa como passiva, era animada sempre pelos Padres Gerais".

"A correspondência exercia papel fundamental no governo e na administração da Ordem, não se tratava de textos 'de autor', com liberdade de escrita, mas 'de comando', era dever de escritura da instituição jesuítica" (CERELLO, 2007, p.40).

As cartas jesuíticas abordaram vários assuntos, pois, os autores pretendiam fazer com que seus leitores soubessem de tudo o que acontecia na missão. Elas tinham duas funções: a primeira era a de fornecer informações sobre o andamento da ação missionária, tratando de negócios interiores e exteriores da Companhia; a segunda era a de propagar e reforçar, na Companhia, o controle, a piedade e a obediência de seus missionários. Apesar da distância das missões, a leitura das cartas dava novo ânimo à missão e aos missionários. Por meio delas, os missionários fortaleciam sua fé.

3. ANÁLISE

Desde sua fundação, a Companhia de Jesus deu muita importância ao ensino. Para os missionários da Ordem era mais do que necessário ensinar a doutrina cristã, leitura e escrita, como observamos mais adiante. Ressalte-se que mantivemos a grafia original das obras mencionadas.

Segundo Fávero (2000, p. 88):

> A educação na colônia estava vinculada à política colonizadora de Portugal cujo objetivo era a obtenção do lucro e, se nas diretrizes básicas estava citada expressamente a população indígena (para catequese e instrução), a vinda de pessoas da pequena nobreza para organizar a "empresa" exigia que se incluíssem, na empreitada a que se propuseram os jesuítas, os filhos dos colonos, já que recebiam subsídios para fundar colégios.

Continua a autora (*id*. p. 89-90):

> Os jesuítas mostraram, desde logo, muito empenho no ensino das primeiras letras, talvez por perceberem que o trabalho de catequese não podia prescindir do ensino de leitura e da escrita. Responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos, procurando transformá-los em cristãos, acenando-lhes com o céu por prêmio, ou, com o inferno, aos que se recusassem. Procuravam atrair primeiro as crianças, pondo-as em contato com crianças órfãs vindas de Portugal, aprendiam sua língua e a ensinavam nos colégios.

Quando Anchieta chegou ao Brasil, auxiliou o padre Manuel da Nóbrega no trabalho missionário e também na educação, valorizando o ensino da doutrina, aliado ao da leitura e escrita. Além disso, ensinou as orações aos nativos, na língua do gentio e em português, o que para o período era sinal de avanço, como verificaremos nos trechos da correspondência.

Anchieta tinha a percepção de que, para catequizar aquele povo seria necessário, em primeiro lugar, aprender a língua do indígena para depois ensinar o português, a língua do colonizador. O padre ministrava suas aulas aos meninos, em qualquer lugar. Ensinar às crianças fazia parte do plano de ensino de Nóbrega e também do processo de aculturação sofrido pelo povo indígena brasileiro, pois, dessa maneira, as crianças não adquiririam os costumes de seus pais, mas sim, os do povo branco.

O padre José de Anchieta, em muitas de suas cartas, relata que dava preferência ao ensino das crianças, já que elas não tinham os costumes de seus pais, já que estavam em fase de desenvolvimento.

De acordo com Fávero (2016, p. 707):

> Os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos, procurando transformá-los em cristãos, acenando-lhes com o céu por prêmio, ou com o inferno aos que se recusassem. Procuravam atrair primeiro as crianças: pondo-as em contato com crianças órfãs de Portugal, aprendiam sua língua e a ensinavam nos colégios.

Selecionamos, como *corpus* para nossa análise cartas escritas pelo padre José de Anchieta presentes nas seguintes obras:

1. *"Cartas: Informações, Fragmentos Históricos e Sermões do Padre José de Anchieta"* publicada pela Academia Brasileira de Letras no ano de 1933.
2. *"Cartas: Correspondência Ativa e Passiva"* publicado pela Editora Loyola no ano de 1984.

A seguir, apresentamos trechos das cartas escritas por Anchieta que mostram o ensino às crianças:

3. Prega o mesmo irmão e ocupa-se com o ensino dos meninos. Ao irmão [segundo cremos] se entregou a doutrina dos meninos nos rudimentos da

> fé e o que diz respeito ao estudo dos elementos e à escrita. **(Quadrimestre de maio a setembro de 1554, de Piratininga p. 34).**

Na mesma carta, Anchieta novamente relata o ensino ministrado aos filhos dos índios, e não aos adultos: *"ajuntaram de diversas partes muitos dos filhos dos Índios, e os instruíam otimamente nos rudimentos da fé cristã, no estudo dos elementos e no escrever".* Tanto o padre Manuel da Nóbrega, quanto José de Anchieta, se importavam com o ensino ministrado aos curumins, ou seja, pelo fato de fazerem parte da Companhia de Jesus, pensavam da mesma forma, e a mentalidade era a mesma.

Segundo Faria (2005), juntamente com o ensino dos rudimentos da fé, havia a instrução sobre as primeiras letras e a escrita. Esses eram os três conteúdos básicos ensinados nessas escolas. Os alunos gostavam das aulas, como podemos observar no fragmento seguinte:

> 4. Os meninos que frequentam a escola, cujo ânimo não se abala expostos ao vento e ao frio, agora também, aquentando-se ao calor da fogueira, em paupérrima e antiquíssima, porém, decerto, feliz cabanazinha, vemos que se aplicam à lição. **(Quadrimestre de maio a setembro de 1554, de Piratininga, p. 43).**

Nesse trecho, percebemos que o autor relata a disposição que os alunos demonstram ter, pois, eles frequentavam as aulas, mesmo diante de adversidades que talvez fossem motivo para não as frequentar. Fazendo com que os Jesuítas ficassem motivados em dar continuidade ao plano missionário de catequização e colonização.

Constatamos também que o missionário valorizava a mistura de alunos do Brasil e de Portugal e trabalhava para isso. Desse modo, um aprende a cultura do outro, de maneira voluntária. No caso dos índios, essa troca foi forçada, bem como o ensino de língua portuguesa; tudo isto para que o plano de aculturação obtivesse êxito e fosse um sucesso.

Entretanto, observamos que Anchieta mostrou ter visão inovadora para a época, uma vez que sugere a troca de culturas. Os índios tinham cultura, da mesma forma que o branco, mas, para que a colonização funcionasse, era necessário que houvesse a troca, como observamos no trecho seguinte:

> 5. E assim mesmo se se fizessem aqui casas da Companhia seria bom, que fizéssemos troca com os Irmãos do Colégio de Coimbra, de maneira que nos mandassem para cá os indispostos de lá, desde que tenham propensão à virtude, os quais aqui se curariam com os trabalhos e bondade da terra, como temos experimentado nos enfermos que de lá vieram, e aprenderiam a língua dos Índios; e de cá lhes enviaríamos destes mestiços, dos quais alguns, que tivessem qualidades para Irmãos, recolhessem nos Colégios e os que não, pusessem nas casas dos órfãos como agora se faz a alguns deles e isto é grande serviço de Deus, porque estes [como tenho dito] se são ruins destroem o edificado. **(Ao Padre Mestre Inácio de Loiola, Preposito Geral da Companhia de Jesus, de Piratininga, julho de 1554, p. 68).**

Ensinar o Português, como já dissemos, fazia parte do plano pedagógico de Nóbrega. Para este missionário, que veio ao Brasil a serviço do rei de Portugal, era necessário sim, ensinar a língua do rei, conforme se fazia em todas as populações que passaram pelo processo de colonização. Entretanto, a ideia de ensinar as duas línguas, a do colonizador e a do colonizado, talvez, tenha surgido com Anchieta, porque não está presente no plano educacional de Nóbrega, nem na *Ratio Studiorum*.

Para a época, foi uma decisão inovadora e fundamental para a continuação da missão, pois, sabendo duas línguas, o indígena podia ser um intérprete e auxiliar no processo de catequização e colonização, Anchieta expressa seu interesse, opinião e posicionamento, mostrando como, as ideias se desenvolviam nesse contexto:

> 6. Nesta aldeia, cento e trinta de todo sexo e idade foram chamados para o catequismo e trinta e seis para o batismo, os quais são todos os dias instruídos na doutrina, repetindo as orações em português e na própria língua. **(Quadrimestre de maio a setembro de 1554, de Piratininga p. 39).**

O ensino de leitura e escrita sempre esteve presente na vida dos jesuítas, haja vista, sua formação humanística. Sendo assim, o ensino de leitura e escrita estaria presente em seus métodos pedagógicos de ensino como observamos no trecho a seguir:

7. Temos uma grande escola de meninos Índios, bem instruídos em leitura, escrita e em bons costumes, os quais abominam os usos de seus progenitores. São eles a consolação nossa, bem que seus pais já pareçam mui diferentes nos costumes dos de outras terras; pois não matam, não comem os inimigos, nem bebem de maneira porque dantes o faziam. Ocupamo-nos aqui em doutrinar este povo, não tanto por este, mas pelo fruto que esperamos de outros, para os quais temos aqui abertas as portas. **(De São Vicente, a 15 de Março de 1555, p. 79).**

Em (5), Anchieta informa aos seus superiores que há, no Brasil, em 1555 *"uma grande escola de meninos, filhos de Índios, ensinados já a ler e escrever, e aborrecem muito os costumes de seus pais".* Os jesuítas chegaram ao Brasil, em 1549. Seis anos depois, construíram uma grande escola, com meninos que sabiam ler e escrever, ou seja, trabalharam muito para o desenvolvimento da missão.

No trecho (6), o autor escreve sobre sua intenção com o povo gentio do Brasil: catequizá-los. Anchieta queria ensinar, não só os índios, mas qualquer um que fosse viver, segundo os preceitos da vida religiosa:

8. Prosseguindo, pois, o meu propósito, procedem os índios na doutrina da Fé, e em lugar dos catecúmenos, que de Piratininga se foram, vieram outros de diversos lugares, que se vieram unir segundo a vida Cristã, fizeram casas de táipa para sempre morarem, para os quais deu grande ajuda o Padre Afonso Braz com incansável trabalho. **(Ao Padre Geral, de São Vicente, a 1 de junho de 1560, p. 151).**

Em (7), Anchieta informa que está feliz e que ensina a lição de gramática, no campo, ou seja, em qualquer lugar:

9. Esperamos em a infinita misericórdia de Cristo Nosso Senhor que assim por os que cá estão; como pôr os que a santa obediência enviará, se porá remédio à cegueira em que estão tantas nações de Índios, e creiam, caríssimos Irmãos, que ainda que em estas partes há faltas das cousas

> exteriores, que Nosso Senhor, a quem as quer assim, por seu amor dá muita alegria interior, o que se vê bem aqui, que desde Janeiro até agora estamos, sendo algumas vezes 20 pessoas, em uma casa feita de madeira e palha, a qual terá de comprido 14 passos e 10 de largo, que nos serve de escola dormitório e refeitório, enfermaria e cozinha e despensa e com recordar-nos que N. Senhor Jesus Cristo nasceu em um pobre presepe, entre dois animais e morreu em outro lugar mui mais estreito, estamos mui contentes nela e muitas vezes lemos a lição de gramática no campo. **(Aos Padres e Irmãos da Companhia de Jesus em Portugal, de Piratininga, p. 73).**

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve por objetivo mostrar quais as ideias e os posicionamentos do padre Anchieta sobre educação estão presentes em suas cartas. Selecionamos trechos de algumas cartas escritas por ele, a fim de aplicarmos a teoria abordada, exemplificando com trechos das correspondências.

Para fundamentar a análise, elencamos os conceitos defendidos nos estudos sobre a História das Ideias Linguísticas propostos por Auroux (1992) e Fávero & Molina (2006). As autoras (2006), asseveram que fazer a história das ideias linguísticas é fazer a história de "todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto quer de uma reflexão metalinguística, quer de uma atividade metalinguística não explícita". (*idem*, p. 24). Considerando os pressupostos da História Nova Cultural, a história é representação, ou seja, "como são traduzidas as posições e interesses dos indivíduos que compõem a sociedade, como pensam que ela é, como agem, ou como gostariam que ela fosse". (*idem*, p. 23). Assim, pudemos observar, por meio da análise e do referencial conceitual utilizado, as ideias, os posicionamentos sobre educação do autor nas cartas, pois o objetivo primordial dos padres da companhia de Jesus era manter a continuidade da missão e para isso, deveriam mostrar aos superiores que ela estava progredindo, dando mais resultados positivos do que negativos.

Nesse sentido, obtivemos êxito ao mostrar as ideias, os posicionamentos sobre educação do autor nas cartas, com o objetivo de convencer o leitor de algo, fazendo uso do léxico apropriado para produzir o efeito esperado. Nos dizeres de Fávero e Molina (2006, p. 23), verificamos "como são traduzidas as posições e interesses dos indivíduos

que compõem a sociedade, como pensam que ela é, como agem, ou como gostariam que ela fosse".

Relativamente à História das Ideias Linguísticas, as autoras asseveram que:

> O estudioso da História das Ideias Linguísticas, mais que localizar a fonte de um pensamento, deverá analisar, no contexto em que foi criada, como frutificou, foi compreendida, difundida, interpretada e representada, mergulhando em sua profundidade, enxergando os fios que a constituíram e todos os seus reflexos, favorecendo uma melhor compreensão da linguística atual (FÁVERO; MOLINA, 2004, p. 144).

Ao fim, estamos certos de que as ideias e os posicionamentos do padre Anchieta sobre educação estão presentes nas cartas escritas pelos jesuítas no Brasil do século XVI como elementos que auxiliam no entendimento das situações vividas pelos padres e principalmente fundamentais para a continuidade da missão no local.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

ANCHIETA, José de. **Cartas** – correspondência ativa e passiva. São Paulo: Editora Loyola, 1984.

AUROUX, Silvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 7.ed. São Paulo: EDUSP, 2010.

CERELLO, Adriana G. **O Livro nos Textos Jesuíticos do Século XVI**: Edição, Produção e Circulação de Livros nas Cartas dos Jesuítas na América Portuguesa (1549-1563). 143 págs. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Universidade de São Paulo, 2007.

EISENBERG, José. **As Missões Jesuíticas e o Pensamento Político Moderno**: Encontros Culturais, Aventuras Teóricas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

FARIA, Marcos R. de. **As Representações de Escola, Ensino e Aluno Nas Cartas de Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antonio Blázquez (1549-1584).** 170 págs. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FÁVERO, Leonor L. A Construção de Nossa Saber Escolar – O Ensino primário no Império e nos Primeiros Anos da República. In: **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, Vol. 23, Nº 3, p. 703-728, 2016.

FÁVERO, Leonor L. & MOLINA, Márcia A. G. **As Concepções Linguísticas no Século XIX: A Gramática no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

FÁVERO, Leonor L. & MOLINA, Márcia A. G. História das Ideias Linguísticas: Origem, Métodos e Limitações. In: **Revista ANPOLL**, Num. 16. São Paulo, 2004.

FÁVERO, Leonor L. Heranças – A Educação no Brasil Colônia. In: **Revista ANPOLL**, *n. 8*. São Paulo, p. 87-102, 2000.

FÁVERO, Leonor L. **As Concepções Linguísticas no Século XVIII:** A Gramática Portuguesa. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1996.

FERNANDES, Francisco de A. M. **A Comunicação na pedagogia dos jesuítas na era colonial**. São Paulo, Edições Loyola, 1980.

LEITE, Serafim S. I. **Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil. Vol. 1. (1538-1553).** Comissão do Quarto Centenário de São Paulo. 1954.

LEITE, Serafim S. I. **Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil. Vol. 2. (1553-1558).** Comissão do Quarto Centenário de São Paulo. 1954.

LEITE, Serafim S. I. **Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil. Vol. 3. (1558-1563).** Comissão do Quarto Centenário de São Paulo. 1954.

LONDOÑO, Fernando T. Escrevendo Cartas Jesuíticas, Escrita e Missão no Século XVI. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, V. 22, Nº 33, págs. 11-32, 2002.

MOUREAU, Filipe E. **Os Índios nas Cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo, Annablume, 2003.

ORLANDI, Eni P. **História das Ideias Linguísticas no Brasil**: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas: Pontes; MT: Unemat Editora, 2001.

Capítulo 5

A CORPONECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO: DESCORTINANDO DIMENSÕES FORA DO DUALISMO

Carlos Alexandre Borges de Lima (Carlos Dumas)[1]

Resumo: Descortinando dimensões fora do dualismo sugere um processo de revelação e exploração de novos modos de pensar e entender a realidade que estão limitadas pelas divisões rígidas impostas pelo dualismo. Neste contexto, refere-se à separação entre corpo e mente, teoria e prática, razão e emoção. Com base na noção de corponectividade (RENGEL, 2007), propõe-se uma reconfiguração conceitual que desafia o dualismo cartesiano ao compreender o corpo não como mero suporte da mente, mas como uma ação do processo de pensar, sentir e agir. Como cerne dessa interlocução, pulsa a intenção de superar os dualismos (CHURCHLAND, 2004) que têm historicamente fragmentado o corpo e a mente, resgatando o corpo como um campo de produção de conhecimento e uma dimensão inseparável da experiência. À luz de um levantamento bibliográfico ancorado em estudos no campo da dança e em outras áreas correlatas, metodologicamente delineia-se um trajeto crítico que interroga as bases formativas de pessoas docentes, intenta alternativas ao enraizado paradigma dicotômico nos processos educacionais. Ao trazer como nucleadora das discussões a corponectividade (RENGEL, 2007), os estudos destacam a importância de um currículo educacional que valorize ações pedagógicas integradoras, permitindo que o aprendizado se dê de maneira sensóriomotora, afetiva e criativa. Essa perspectiva não apenas ressignifica o papel do corpo na educação, mas também aponta para a necessidade de ações pedagógicas capazes de transcender os limites da razão isolada e abraçar as múltiplas linguagens (MALAGUZZI, 2016) que constituem o ser humano em sua totalidade.

Palavras-chave: Corponectividade. Educação. Dualismo.

[1] Carlos Dumas, Especialista em Artes da Cena pela UEA; Mestrando em Dança pela UFBA; Professor Colaborador do Projeto de Extensão Polo Arte na Escola pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Professor Titular do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana de Manaus – FAMETRO; Estudos sobre Dança, Corpo e Cognição nas ações formativas de professores.

As Cem Linguagens da Criança

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.

Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz: Ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

1. O CORPO E A POESIA "AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA" COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO

Malaguzzi (2016), em sua poética, propõe no poema *"As Cem Linguagens da Criança"* um rompimento com as perspectivas reducionistas[2] que restringem a expressão a uma única forma de comunicação ou aprendizado. Para ele, a criança é dotada de múltiplas linguagens – não apenas a verbal ou escrita, mas também as corporais, sensoriais, artísticas e relacionais, que constituem um universo vasto e dinâmico de criação e expressão. Sob essa lente, o corpo emerge como um espaço de criação.

Tocado pela poesia "as cem linguagens da criança" (MALAGUZZI, 2016) – em que o corpo é expressão e criação de conhecimento. Ao olhar para o corpo na infância, é perceptível o "dualismo" presente, no qual, se separa corpo versus mente. No verso "de fazer sem a cabeça" é como o "fazer" não necessitasse do "pensar". E que a criança se movesse sem sentido, confusa e sem capacidades cognitivas de aprender sozinha.

Nessa perspectiva, acredita-se que há uma conexão indissociável entre corpo, pensamento e ação no desenvolvimento infantil. Assim, como afirma Lima (2023, p. 7):

> O corpo da criança fala. Quando você vê uma criança muito concentrada, até o dedão do pé dela está concentrada. E as expressões das crianças? Elas nos dizem muito também. Assim como inúmeras expressões que podemos identificar no rosto de cada criança, o corpo das crianças fala. Não é possível separar reflexão e pensamento do corpo de criança pequena, pois todos estão juntos. Pensamento e ação estão integrados. Não existe um sem o outro. Sem o movimento, a criança não é capaz de se desenvolver, de pensar.

O corpo da criança, em sua totalidade, é propositor do seu próprio conhecimento. Cada gesto, cada movimento e cada expressão nas estruturas *sensóriomotoras*[3] do movimento. A concentração, por exemplo, se revela não apenas no olhar atento, mas em cada estrutura do corpo, em um estado de imersão, onde a totalidade do "ser" está engajada no ato de conhecer. Nesse sentido, a separação entre corpo e mente se dissolve, pois o movimento não se limita a ser uma mera ação física, mas surge como uma manifestação dos movimentos, que em seu agir sustenta e impulsiona o processo *sensóriomotor*.

[2] Perspectivas reducionistas são aquelas que simplificam ou limitam a compreensão de fenômenos complexos, reduzindo-os a apenas um de seus aspectos, desconsiderando suas múltiplas dimensões e interconexões.

[3] Escrita adotada por se entender que é um procedimento que ocorre sempre junto, e não como dois processos em separado (sensório e motor). Por isso, grafa-se aqui sem hífen, baseado em Rengel (2009). Na grafia correta da língua portuguesa, este termo é escrito sensório-motor.

> Os corpos não só carregam significados, ou o transmitem em sua maneira responsiva particular. Eles desenvolvem coreografias de signos por meio das quais discursam: correm (ou se jogam, ou saltitam, ou desmaiam, ou vagueiam...) da premissa à conclusão; eles giram (ou rodopiam, ou se torcem...) através do processo de raciocínio; eles confraternizam (ou se esfregam, ou se esbarram...) uns aos outros em narrar seu próprio destino dançante. (LIMA, 2023).

Em um artigo que apresentei no 7º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, intitulado *"Dança no contexto de formação do profissional de Pedagogia: o ato de investigação na construção da autonomia intelectual"* (LIMA, 2023), elucidei a ideia de que a construção do conhecimento pelo/com o corpo emerge por meio dos sentidos. Cheirar, tocar, rastejar, pensar, saltar, espiar, escrever, imaginar, murmurar e ouvir nos conduzem nas histórias que os corpos narram. É nesse percurso que o corpo se revela como um conhecimento tecido por metáforas sensoriais, dotadas de uma profundidade temporal, onde atenção, percepção e memórias corporais e cinéticas[4] conectam passado e presente em um diálogo vivo e criativo.

De acordo com Steven Pinker[5] (2004), no livro *" The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature"* (Tábula Rasa: a negação contemporânea da natureza humana), a ideia de que o ser humano nasce como uma "tábula rasa" se refere à visão de que as pessoas vêm ao mundo desprovidas de qualquer conhecimento ou predisposições inatas, sendo moldadas inteiramente pela experiência e pelo ambiente. Pinker critica essa visão ao argumentar que a mente humana é fortemente influenciada por fatores biológicos, incluindo predisposições genéticas e mecanismos evolutivos.

Portanto, ao associar a frase ao conceito de Pinker (2004), a ideia de crianças como "tábula rasa" reflete uma perspectiva limitada do corpo, que negligencia a interação complexa entre herança biológica e aprendizado. Embora a educação e o ambiente sejam fundamentais, a mente humana não é um quadro completamente vazio, mas sim moldada por uma combinação de predisposições naturais e experiências.

Dessa forma, o corpo e a poesia de Malaguzzi (2016) dialogam como uma denúncia das pedagogias que silenciam as linguagens múltiplas da criança. Ao mesmo tempo, propõem uma celebração da criatividade humana, que encontra no corpo seu território

[4] Cinéticas referem-se ao estudo e à compreensão dos movimentos do corpo, considerando as forças que os produzem, a coordenação envolvida e a relação entre corpo e espaço.

[5] Steven Pinker (2004) é um dos mais respeitados nomes da ciência cognitiva e dos estudos da linguagem aplicados à neurociência. Seus ensaios têm grande aceitação na comunidade acadêmica e também no público em geral. Em Tábula rasa, Pinker (2004) enfrenta o debate "natureza versus criação".

originário. O corpo, portanto, não é apenas espaço, mas potência. Não apenas suporte, mas linguagem. Não apenas biologia, mas poesia viva.

2. DESCORTINAR VÉUS: A SUPERAÇÃO DO DUALISMO

"Descortinar Véus" evoca o ato de desvelar essas divisões corpo versus mente, como quem rasga o tecido que encobre a perspectiva integral da realidade. Desvelar os véus do dualismo é um convite à reconexão entre aquilo que foi separado: um olhar que vê o corpo não apenas como matéria, mas como corponectiva[6] ao pensamento, da criatividade e da ação; uma perspectiva que compreende a ação como tecida por epistemologias vivas e emergentes do saber/fazer. E uma sensibilidade que entende a emoção como parceira inseparável do *corpomente*.

No livro "O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano", a epistemóloga e pesquisadora Denise Najnamovich (2001) apresenta uma reflexão crítica e filosófica sobre o conceito de "corpo na modernidade", que se insere dentro de uma análise mais ampla da relação entre o corpo, a subjetividade e as dinâmicas sociais. A autora, propõe uma abordagem que interroga as maneiras como a modernidade, com sua lógica de racionalização, disciplinamento e objetificação, impacta a experiência do corpo e a construção da subjetividade. Para isso, ela articula conceitos provenientes da fenomenologia, da filosofia pós-moderna e das ciências sociais, para compreender as mudanças no tratamento do corpo e da corporalidade nas sociedades contemporâneas.

A ideia de "corpo na modernidade" não pode ser vista de maneira isolada, mas deve ser compreendido dentro de um contexto histórico, social e filosófico mais amplo. Nele o corpo deixou de ser entendido apenas como um fenômeno biológico ou uma realidade "natural", e passou a ser um objeto de controle, disposição e configuração social. “O corpo da modernidade é um corpo físico mensurável e estereotipado dentro de um eixo de coordenadas” (NAJNAMOVICH, 2001, p. 18).

Na modernidade, o corpo humano passou a ser tratado, principalmente, como um objeto a ser manipulado e modelado. Em um sentido amplo, isso está relacionado à ascensão do paradigma moderno de racionalização, que busca controlar todos os aspectos da vida humana. Em um nível mais específico, podemos ver essa objetificação do corpo

[6] Corponectiva é a compreensão do corpo e da mente como uma unidade indissociável *“corpomente”*, em que movimento e pensamento se entrelaçam de forma integrada e sensível.

através da medicina, da estética e da indústria do consumo, que moldam a experiência corporal, impondo normas e padrões de comportamento, aparência e saúde.

Este movimento de disciplinarização e normalização do corpo foi formulado de maneira magistral por Michel Foucault (2005), especialmente em suas obras sobre o poder e o controle social (como Vigiar e Punir). Foucault (2005) analisa como a modernidade cria mecanismos de poder que regulam o corpo, desde as escolas e hospitais até os presídios e instituições psiquiátricas. A ideia de uma "política do corpo" surge a partir dessa reflexão, na qual o corpo é subordinado a regras e normativas que buscam, em última instância, a maximização da produtividade e da eficiência no contexto social e econômico.

Uma das questões centrais que Najnamovich (2001) coloca ao discutir o corpo na modernidade é a forma como o corpo se torna também um signo cultural, vinculado ao campo da imagem e da representação. Isso é amplificado pela cultura do espetáculo e da mídia, na qual o corpo não é mais apenas o lugar da vivência individual e subjetiva, mas se torna um produto, algo a ser exibido, consumido e julgado de acordo com os parâmetros da sociedade de consumo. A busca pela imagem perfeita (muitas vezes associada ao culto à juventude e à beleza) reflete uma visão do corpo como algo a ser constantemente transformado e ajustado para atender a exigências de padrões estético-sociais.

Este ponto se conecta com a crítica que Najnamovich (2001) faz à ideia de que a modernidade impõe um corpo homogêneo, um corpo que, por ser visto sob uma ótica padronizadora e individualista, perde a capacidade de afirmar a sua diversidade e multiplicidade. A modernidade, nesse sentido, fomenta uma alienação do corpo, desconectando-o da sua experiência vivencial única e sensível.

Destarte, Najnamovich (2001) critica a visão dualista que separa corpo e mente, argumentando que essa abordagem fragmentada e objetificante não consegue apreender a totalidade da experiência humana. Ela denuncia como, na modernidade, o corpo é tratado como um objeto a ser controlado e disciplinado, muitas vezes reduzido a um simples mecanismo biológico ou produto social, desconectado da subjetividade. Em contraposição, propondo a ideia de “sujeito encarnado”, resgatando uma concepção fenomenológica do corpo como lugar da experiência vivida, onde corpo e mente se entrelaçam.

No trabalho de Dennett, especialmente em *Consciousness Explained* (1997), a ideia de que mente, corpo e cérebro estão profundamente interconectados é central. Ele propõe que a mente não é uma entidade separada do corpo, mas sim um produto emergente da atividade cerebral, que envolve processos biológicos e neurológicos contínuos. Essa perspectiva é um desafio à visão dualista de Descartes (1641), que separava mente e corpo como duas substâncias distintas, sendo a mente imaterial e o corpo material. Dennett (1997) contribui com a ideia de que o corpo e a mente não operam de maneira dissociada. Para o autor, nossas ações, percepções e pensamentos não são processos que acontecem em sequência ou de forma isolada, mas estão continuamente interligados. A percepção e a ação estão em um circuito constante – "não há separação entre corpo e mente, mas uma interação constante em tempo real".

Esse processo *sensóriomotor* é fulcral para a experiência consciente. Não é que a mente "controle" o corpo ou vice-versa, mas que ambos formam um sistema contínuo e interdependente. O que ele sugere é que os circuitos cerebrais sensóriomotores são fundamentais para nossas ações e percepções, e que, por meio dessas interações, a consciência se constrói e se expressa de maneira fluida e integrada.

Damásio (2004), por outro lado, vai além da questão filosófica e oferece uma base neurocientífica para a integração corpomente. Em “O Erro de Descartes” (2004), o autor critica a separação entre mente e corpo, argumentando que a consciência e a razão não são processos puramente cognitivos ou intelectuais, mas estão profundamente ancorados em sensações corporais e emoções. Ou seja, o cérebro não é apenas um centro de processamento de informações, é corpo.

Paul Churchland (2004), filósofo cognitivo, discute os dualismos – ou seja, a ideia de que a mente e o corpo são entidades separadas. O uso do plural, “dualismos”, sugere que existem diferentes manifestações dessa separação, mesmo quando a visão clássica de Descartes (o dualismo cartesiano) é negada. Para Descartes, a res cogitans (mente, "coisa pensante") e a res extensa (corpo, "coisa extensa") eram completamente distintas. Mesmo rejeitando essa visão cartesiana, outras formas de dualismos persistem, como, por exemplo, tratar fenômenos mentais como não físicos.

O dualismo cartesiano de Descartes (1641) influenciou o pensamento educacional, incluindo o Brasil. Isso se refletiu em ações pedagógicas que priorizam a razão e o intelecto, muitas vezes em detrimento do corpo, das emoções e da ação. Isso significa que, historicamente, a educação tem tratado a mente e o corpo como separados – valorizando

mais o intelecto (aspectos mentais) do que o corpo, a ação ou as emoções. Ensinando de forma dissociada, como se o aprendizado fosse exclusivamente um processo mental, ignorando a integração entre corpo, emoções e cognição. Essa separação corpo versus mente é problemática, porque os fenômenos mentais não podem ser completamente desconectados do físico. Na ação educacional, isso implica a necessidade de uma abordagem holística, na qual mente e corpo são vistos como interdependentes e igualmente importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisas recentes continuam a apontar a prevalência dos dualismos na ação educacional brasileira. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP, [7] por meio de relatórios, indica que o foco do ensino nas escolas públicas ainda está fortemente voltado para conteúdos intelectuais (língua portuguesa e matemática). Com menor ênfase em abordagens integrativas ou interdisciplinares que considerem corpo, mente e emoções como um todo. Outro dado importante é da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[8] publicada em 2020, que apesar dos avanços, como a valorização de competências socioemocionais, ainda há críticas de que a implementação fragmenta as áreas de conhecimento, perpetuando divisões entre o intelectual e o prático.

A influência dos dualismos na educação brasileira é um reflexo de raízes filosóficas, históricas e estruturais que enfatizam a mente sobre o corpo e o intelecto sobre a ação, com consequências observáveis até os dias atuais. Esse dualismo presente na formação em Pedagogia, enraizou-se durante a formação da Educação Básica. Profissionais da Pedagogia reverberam tais entendimentos para a formação inicial na graduação em Licenciatura. Continuam fortalecendo essas ações didáticas dualistas sobre o corpo na educação. Algumas Universidades e cursos de licenciaturas, não possuem esse entendimento sobre o corpo não dual.

3. CORPONECTIVIDADE: PENSAR, SENTIR E AGIR NO ENSINO

Os estudos sobre corponectividade (RENGEL, 2007), noção que denega o dualismo corpo *versus* mente, nos conduzem a pensar em um corpo que não seja apenas um "suporte" da mente, mas a ação do processo de pensar, sentir e agir. Merleau-Ponty (1999, p. 38), por exemplo, argumenta que "é pelo corpo que temos acesso ao mundo". A

[7] Esses dados podem ser acessados nos relatórios anuais e publicações no site oficial do INEP: https://www.inep.gov.br/.

[8] Os textos completos da BNCC estão disponíveis no site oficial do Ministério da Educação (MEC): https://bncc.mec.gov.br.

percepção e a experiência sensorial são formas fundamentais de conhecimento. Nesse entendimento, não há separação entre corpo e mente – ambos são aspectos interconectados do ser.

O corpo pode ser abordado ao corponectar ações que conectem cognição, emoção e movimento. Para avanços nesses estudos, no sentido de entender o *corpomente* como uma unidade, é necessário de conceitos atuais sobre o corpo, por isso essa pesquisa se ancorou nos estudos sobre corponectividade da professora Doutora Lenira Peral Rengel.[9]

Rengel (2007) propôs o conceito de corponectividade em sua tese de doutorado, explorando a interconexão entre aspectos *sensóriomotores* e abstratos do corpo, convocando contra as dicotomias tradicionais como mente e corpo e teoria e prática. O termo corponectividade reflete a ideia de que o corpo, ao mesmo tempo em que está envolvido em processos sensoriais e motores, também é um campo de operação para conceitos abstratos, como metáforas. Sua pesquisa, referenciada em teóricos como George Lakoff e Mark Johnson, vai além da proposta deles, sugerindo que o corpo possui uma ação permanente e integrada, que é o procedimento metafórico (sendo que metafórico significa etimologicamente, entre outras acepções semelhantes, "trânsito e/ou entre") que integra as experiências sensoriais com os conceitos abstratos.

Lakoff e Johnson (2002) referem-se às metáforas não serem apenas expressões linguísticas, mas estruturas profundas e fundamentais da nossa maneira de pensar e entender o mundo. Essas metáforas operam em níveis cognitivos e estruturam a forma como percebemos, pensamos e agimos em nossa vida cotidiana. No livro "*Metaphors We Live By"* (Metáforas da Vida Cotidiana), Lakoff e Johnson (2002) argumentam que as metáforas não são apenas uma questão de linguagem figurativa ou poética, mas são fulcrais para o pensamento humano. A metáfora operante está relacionada a conceitos abstratos que usamos para compreender experiências mais complexas, que são moldadas por metáforas em nosso cérebro.

Por exemplo, a metáfora "o tempo é dinheiro" é uma metáfora operante, pois não se limita à linguagem verbal, mas influência a maneira como as pessoas pensam sobre o tempo e o utilizam, como se fosse um recurso que pode ser "gasto", "economizado" ou "perdido". Nesse caso, a metáfora molda nossa percepção do tempo e nossa relação com

[9] Lenira Peral Rengel é uma referência na área da Dança no Brasil, com uma trajetória que alia prática artística, pesquisa acadêmica e ensino. Professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), bolsista em Produtividade CNPq, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança e líder do grupo de pesquisa Corponectivos em Dança.

ele. Portanto, as metáforas operantes são essenciais para o funcionamento do pensamento humano, influenciando tanto o discurso quanto a nossa compreensão do mundo em um nível mais profundo e muitas vezes inconsciente.

Rengel (2007) também critica o papel das mídias na propagação de "más metáforas" sobre o corpo, que se refletem nos ambientes educacionais, impactando as percepções e ações relacionadas ao corpo humano. Ela argumenta que a difusão dessas metáforas através da mídia e educação contribui para a perpetuação de conceitos distorcidos, que não consideram a complexidade e a totalidade do corpo e sua interação com o mundo. Sua proposta de "corponectividade" é uma tentativa de reunir teoria e prática, educação e corpo, numa abordagem mais integrada e consciente da ação corporal e cognitiva.

Dessa forma, propõe uma perspectiva integrada do corpo como um sistema que articula movimento, cognição, criação e relações sociais. Essa abordagem rompe com as perspectivas tradicionais que fragmentam corpo e mente, valorizando o corpo como um lugar de conexão entre saberes, ações e experiências. O termo sugere uma integração entre "corpo" e "conectividade", enfatizando que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas também um lugar de criação e articulação de conhecimentos. Estando relacionado às epistemologias contemporâneas que destacam a interconexão entre a pessoa e o mundo, propondo que o corpo age como um mediador e produtor de saberes.

Como princípios fundamentais no delineamento do conceito de corponectividade, podemos salientar três: Corpomente: a corponectividade rejeita os dualismos cartesianos, tratando o corpo como inseparável da mente e da subjetividade. Movimento e Conhecimento: o movimento é visto não apenas como ação física, mas como uma forma de cognição e comunicação, capaz de gerar significados e conhecimentos próprios. Experiência e Contexto: o corpo é entendido dentro de seu contexto social e cultural, o que significa que ele está em constante diálogo com o ambiente e os outros corpos.

"The mind is inherently embodied. Thought is mostly unconscious. Abstract concepts are largely metaphorical. Our concepts of space, time, causality, and the self are all rooted in the human body's interaction with the world" (p. 3).[10] Lakoff e Johnson (1999) afirmam que a mente não é algo puramente abstrato, mas que é fundamentalmente corpo.

[10] Tradução livre: "A mente é inerentemente incorporada. O pensamento é em grande parte inconsciente. Conceitos abstratos são amplamente metafóricos. Nossos conceitos de espaço, tempo, causalidade e o eu estão todos enraizados na interação do corpo humano com o mundo" (Lakoff & Johnson, 1999, p. 3).

Entendido corpo, como corponectivo ou corpomente trazidos juntos. Eles sugerem que as metáforas que usamos no cotidiano, muitas das quais têm raízes no movimento e na percepção corporal, são maneiras de como o corpo constrói e estrutura o conhecimento. Eles argumentam que a cognição é moldada pela experiência física do corpo e que as operações mentais não são separadas da experiência física (corporal). Como, por exemplo, no uso de expressões como "ter um sentimento no estômago" ou "a cabeça fria", que expressam estados, com metáforas mentais/corporais.

Varela, Thompson e Rosch (2017), em seu livro "*The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*" (A Mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Huamana), defendem que o conhecimento não é apenas uma função da mente abstrata ou de processos cerebrais, mas é essencialmente embarcado no corpo. O corpo é o meio, do qual, a mente interage com o mundo. Portanto, o conceito de *embodiment* refere-se a como a cognição, o pensamento e o entendimento não podem ser dissociados das nossas experiências corporais.

O conceito de corponectividade pode ser relacionado com as ideias apresentadas por António Damásio (2022) em seu livro "Saber e Sentir: A Origem da Consciência", pois ambos abordam a questão corpo/mente e a relevância do corpo para a construção do conhecimento. A interseção entre as ideias de Damásio (2022), e o conceito de corponectividade também está na maneira como ambos abordam a aprendizagem. O corpomente estão envolvidos em um processo contínuo de adaptação ao ambiente, e a consciência emerge dessa interação.

A ideia de corpomente, que emerge desse estudo, significa que corpo e mente não são entidades separadas, mas constituem um sistema unificado. A percepção, a emoção, a ação e o conhecimento são processos que envolvem o corpo como um agente cognitivo. Assim, a cognição não está apenas no cérebro, mas em todo o corpo, que é o que dá sentido ao mundo por meio das interações com ele.

Em relação à corponectividade, proposta por Lenira Peral Rengel, há uma convergência com as ideias de Varela, Thompson e Rosch. Corponectividade vai além da cognição apenas como uma função mental abstrata e enfatiza que o corpo é fundamental para a criação, o desenvolvimento e a expressão de saberes. A compreensão da corponectividade dissolve as dicotomias entre teoria e prática, mente e corpo e outras segregações nefastas que são criadas.

Portanto, a corponectividade oferece uma perspectiva enriquecedora e integrada do ensino na educação. Entendendo, percebendo, explorando a factual ação corpomente, ou seja, corponectiva, no processo educacional. Assim sendo, uma abordagem que não só ensina habilidades artísticas, mas também fomenta a expressão pessoal, coletiva, a criatividade e uma compreensão do mundo com a experiência corporal e, reafirmando, entendido "corporal", como corponectivo.

4. PROPOSIÇÕES FINAIS

Esta jornada exige mais do que questionar as estruturas herdadas. Demanda um posicionamento radical frente às limitações impostas pelo dualismo. É uma travessia para descortinar novos horizontes, onde os fragmentos reencontram seu sentido integral. É no espaço desse desvelar – no intervalo onde os véus cedem lugar à luz – que surge a possibilidade de um saber que acolhe as nuances, as transições e as conexões entre os opostos aparentes.

Os estudos apontam que, ao integrar movimento, sensação e pensamento, podemos transformar o processo de aprendizagem, não apenas na sala de aula, mas também na formação dos profissionais da educação. Como discutido por Lima (2023) e outros teóricos, o corpo desempenha um papel ativo no desenvolvimento *sensóriomotor* da criança, corponectando saberes e experiências. O movimento não é apenas uma ação física, mas uma linguagem que interage diretamente com a percepção, o pensamento e a expressão.

Como proposta, a noção da corponectividade na educação sugere a necessidade de um currículo mais integrado, que valorize corpomente como partes inseparáveis do processo de aprendizagem. A superação do dualismo cartesiano implica em criar ambientes educacionais que considerem a educação como uma experiência sensorial e afetiva, onde o corpo e mente são entrelaçados para criar novos sentidos – corponectivos.

Em termos de ação pedagógica, é fulcral que essa abordagem educacional não apenas integre o movimento nas atividades escolares, mas também incentivem a exploração corporal como expressão e criação de conhecimentos. O corpo deve ser entendido como uma pessoa ativa, não apenas reativa, que produz, expressa e constrói saberes a partir de suas interações com o mundo.

Portanto, o futuro da educação, à luz dos estudos da corponectividade, propõe uma revolução no entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Em vez de um foco exclusivo no intelecto e na razão, devemos cultivar uma pedagogia que abrace as múltiplas formas de linguagens e expressões que o corpo possibilita, permitindo as pessoas discentes experimentarem e vivenciarem o aprendizado de maneira mais completa, integrada e criativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Fundamentos Pedagógicos e estrutura geral da BNCC: versão 3. Brasília: 2020.

CHURCHLAND, Paul M. **Matéria e Consciência – uma introdução contemporânea à filosofia da mente**. São Paulo: UNESP, 2004.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa:** prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, António. **Sentir e saber: as origens da consciência**. Companhia das Letras, 2022.

DENNETT, Daniel C. **Tipos de Mente:** rumo a uma compreensão da consciência. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes. 2005.

LAKOFF, George, JOHNSON, Mark. **Philosophy in the fesh** - Te embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

LIMA, Carlos Alexandre Borges de. **Dança no contexto de formação do profissional de Pedagogia:** o ato de investigação na construção da autonomia intelectual. In: 7º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, 2023, Brasília/DF. Salvador/BA: Editora ANDA, 2023, p. 1215-1225.

LIMA, Carlos Alexandre Borges de; PINTO, Amanda da Silva. **Pedagogia e Arte/Dança:** uma análise curricular de dois cursos superiores de Pedagogia da cidade de Manaus, Amazonas. In: Even3 Publicações. (Org.). Ciência Brasileira: Múltiplos olhares - Artes da Presença, Artes Cênicas e Cultura. 1 ed. Recife/PE: Editora Even3, 2023, p. 115-139.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PINKER, Steven. **Tábula Rasa:** a negação contemporânea da natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.** 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

Capítulo 6

DANÇA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: TESSITURAS E DIÁLOGOS DO CORPO NO ENSINO DE ARTE

Carmem Lúcia M. Arce[1]

Resumo: A experiência estética no ambiente escolar rasga as abordagens dualistas do ensino de Arte na escola, que ainda pressupõe a existência da mente (intelecto) e do corpo (fisiológico) apartados, compartimentados, separados, ao ser compreendida na perspectiva da Corponectividade (RENGEL, 2007) que pressupõe mentescorpos atuantes, numa interação contínua e constituídos do sentir-pensar-agir. Considerando a diversidade de linguagens que a Dança proporciona e suas formas de atuação no campo da criação, ela é pressuposto de contemporaneidade por atuar nos multiversos do indivíduo, que ao mesmo tempo é único e coletivo em suas experiências vividas. A partir destas premissas, surge a seguinte questão: os princípios, conteúdos e métodos que guiam/direcionam os processos coreográficos no ensino da Dança no componente curricular Arte, indicam quais abordagens didático-pedagógicas para o ensino de criação em dança, sob a vertente do corpo? Partindo dessa inquietação propusemos dialogar sobre do ensino de Arte e da criação artística fundamentando nas epistemes acerca da Corponectividade (RENGEL, 2007, 2009); Educação Estética (SCHILLER, 2002; VYGOTSKY, 2003); Conversão Semiótica (LOUREIRO, 2007) a partir dos fenômenos da percepção, como geradores de dispositivos/estratégias para a elaboração de uma educação estética, identificando princípios, métodos e técnicas suleadoras do pensar-fazer artístico para o exercício da criação em dança no ambiente escolar. O recorte metodológico proposto para o presente estudo foi fundamentado na Pesquisa Qualitativa (Minayo, 2013); configurou-se como uma Pesquisa Exploratória (GIL, 2008). Desta forma, intentamos dar conta do lastro teórico e metodológico da pesquisa e procedimentos de análise, para assim atender e responder às questões suscitadas por ela.

Palavras-chave: Dança. Corpo. Processo de Criação.

---

[1] Carmem Arce, Mestre em Letras e Artes pela UEA; Doutoranda em Dança pela UFBA; Arte-Educadora do Centro Municipal de Arte Educação Aníbal Beça – SEMED/Manaus; Professora do Curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas – UEA; Coordenadora do Projeto de Extensão Rosas Dança de Salão (UEA) e Labocorpo Residência Coreográfica (UEA); Membro do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Dança (UFBA); Atua nas áreas de Licenciatura e Bacharelado em Dança, Arte e em Educação Física; Artista da dança, ex-bailarina; Diretora Artística e coreógrafa da Cia. de Dança, Gitanos del Fuego; com atuação nas áreas de pesquisa em Dança, Educação, Corpo, Cognição, Estética da Arte.

1. A CORPONECTIVIDADE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A diversidade cultural que a Dança abraça em suas formas de atuação no campo da criação é pressuposto de contemporaneidade por atuar nos multiversos do indivíduo, que ao mesmo tempo é único e coletivo em suas experiências vividas. A partir destas premissas, surge a seguinte questão: Como isso pode ocorrer na perspectiva da Corponectividade?

A resposta para tal indagação foi construída nesta pesquisa ao suscitar discussões enriquecedoras acerca da criação em dança, bem como promover reflexões sobre os aspectos formativos da educação que sustentam a base do ensino de criação em dança, a saber a corponectividade como experiência estética na escola.

Pensar o ensino da arte como espaço de vivências sociais e culturais amplia o olhar e promove *rasgaduras*[2] no quadro dos temas educacionais quando pensadas a partir de questões artístico-pedagógicas que estão para além do que se compreende por arte apenas como objeto contemplativo e sobre os paradigmas do ensino de artes. Estes temas no ambiente escolar comumente são vistos como um apêndice no currículo, um divertimento ou *hobby*.

A BNCC (2018) aborda o ensino de Arte na escola, e rechaça essa visão limitada.

> as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendi- dos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (Brasil, 2018, p. 193)

Assim, na contramão do entendimento da arte como divertimento e/ou contemplação passiva, temos observado cada vez mais a arte envolvida nas relações humanas onde o espectador deixa de ser apartado da obra e passa a pertencer a ela como conectivo (RENGEL, 2007), deixa de ser plateia para se envolver no ato cênico, como

[2] Didi-Huberman (2013) o termo *Rasgadura* se refere ao romper o *status quo* estabelecido, neste artigo rompe com o saber estabelecido como verdade absoluta, é uma renúncia ao esquematismo da História da Arte, renuncia a uma representação sintetizada das imagens, para o autor é "[...] abrir a lógica, portanto romper alguma coisa. Pelo menos fazer uma incisão, rasgar." (2013, p.185).

experiência que se faz de/em mentescorpos[3], sem dualismos, mas como uma entidade em um estado de interação constante. Um corpo biológico, fisiológico, simbólico, sensorial, emocional que também é cérebro e mente.

> Essas significações recém elencadas são consideradas insuficientes para dar conta do estado do corpo, no qual mentescorpos são mutuamente transitados. Usa-se, por vezes, os neologismos fatos menteS e/ou menteS bem como fatos corpoS e/ou corpoS, como designações de mente e corpo, para procurar dar noção grandeza de processos que estas palavras/conceitos envolvem e vinculam. (RENGEL, 2009, p.05).

Nesse sentido, podemos considerar esses mentescorpos como pessoas fruidoras do ato cênico, a plateia, que é quem vivencia essa experiência estético-sensível. De acordo com Santi (s/d) o termo plateia[4] tem origem etimológica na palavra grega *plasthos* e significa massa ou argila de fácil moldagem, e esclarece que:

> O conceito foi utilizado em relação ao público, com a conotação de algo que deve ser direcionado, algo manipulável, do ponto de vista emocional. Tal conotação, que surge, originalmente, no teatro da Antiguidade clássica grega – vislumbrando a identificação catártica -, migra para certa estrutura física do teatro, referindo-se então à divisão entre palco e público por quarta parede imaginária. Por meio desta estrutura, reforça-se o ilusionismo, o qual, por princípio, "leva" o espectador onde convém ao espetáculo. Hoje, é designado para nomear o espaço no qual o público se coloca para assistir a uma obra, ou, também, o plural ou conjunto de espectador; podendo, no entanto, ser substituído pela palavra público, por exemplo. (SANTI, s/d)

A corponectividade vai abalar as fronteiras da concepção de uma plateia que apenas assiste passivamente. De acordo com o a corponectividade, o corpo, nesse caso, o espectador (plateia), frui a obra ativamente sendo afetado pelo ambiente artístico, é afetado por ele. Esta simbiose entre ambiente e corpo (plateia) muitas vezes sofre interferências externas que influenciam nesta inter-relação. Nesse processo simbiótico as relações contemporâneas comunicacionais são problematizadas e refletidas, criam ligações e reconstroem caminhos muitas vezes impedidos pela incipiência cotidiana.

A este respeito Bourriaud (2009) relata que o ambiente das relações, estreitados pela arte, muitas vezes sofrem um distanciamento em alguns espaços tecnológicos e/ou

[3] Sobre o neologismo criado Rengel (2009, p.04) afirma que "[...] se faz necessária a criação de neologismos e vinculação, por meio de barras, de palavrasconceitos. Evidentemente, não se trata de um mero anexar de palavras, mas sim de uma necessidade de instaurar uma forma de pensamentoação".

[4] Segundo o dicionário Michaellis a palavra plateia significa "1. Parte de teatro, cinema, sala de concerto etc. destinada aos espectadores. 2. Conjunto dos espectadores que ocupam esse lugar; público.".

conectivos e colocam o indivíduo em uma situação de solidão fruitiva, que muitas vezes não passará da contemplação superficial

> A arte estreita o espaço das relações, ao contrário da televisão ou da literatura, que remetem a seus respectivos espaços de consumo privado; ao contrário também do teatro e do cinema, nessas salas não se comenta diretamente o que vê (a discussão fica para depois do espetáculo). (BOURRIAUD, 2009, p.22)

Se esta situação for vivenciada por um indivíduo que não teve oportunidade de ser atravessado por estéticas anteriores, talvez ele considere este momento como um simples divertimento. Consiste aí a necessidade de se oportunizar as experiências estética no ambiente educacional que instiguem a busca por uma aproximação entre arte e indivíduo, gerando assim, relações e comunicações que reverberam em uma educação estética em quem frui a obra. E não há melhor espaço para que este acontecimento seja estimulado que o escolar ou acadêmico.

Nesta proposta de estudo a instância corponectiva pode ser compreendido como a própria Educação Estética, por pertencer ao âmbito dela, como formação do aluno, ampliando a possibilidade de diálogo acerca do tema. Este corpo é estimulado pelo docente, que trabalha diretamente com a educação em arte, ele dirige e orienta o olhar do educando afetando-o esteticamente e é por ele afetado também. O olhar em questão,

> [...] parte da premissa da realidade inerente a esses profissionais, que não possuem uma evidente representatividade, embora frequentemente têm sua condição de pertencimento plural, não restrita exclusivamente ao sistema de ensino regular, pois percorrem também variadas instituições - vias de educação não formal - em concomitância com suas investigações e vivências artísticas. (CORDEIRO, 2018, p.117)

Neste estudo compreendemos que as tessituras e diálogos no ensino da arte, são advindos da prática dos processos artísticos como ação pedagógica, em que "[...] O 'ser professor' assume-se como objeto de saber na medida em que os professores conhecem e são conhecidos" (CAPRA; LOPONTE, 2016, p.9). Na Dança a relação corpo e criação são geradores da experiência estética, nascida das capturas sensóriomotoras realizada pelos professores (que também é o artista) e pelo estudante (que se torna artista) dos seus cotidianos; estas experiências promovem uma reflexão sobre a criação em dança como processo de ensino e as estratégias pedagógicas, que poderiam ser agentes colaboradores deste processo.

Percebe-se então que, no caminho da composição (criação) em dança, surgem *dispositivos*[5] que atuam de forma profícua quando abordados a partir do entendimento da percepção, aguçada pela ativação dos sentidos do corpo. Este processo se configura numa infinitude fenomênica por possibilitar diferentes modos do fazer-pensar, que estimulam o corpo ao *cultivo de si* e ao entendimento somático de existência.

Ao se compreender partícipe deste processo, a conscientização da necessidade de imersão no ambiente induz o estabelecimento de relações da pessoa consigo e com os outros, que reverberam na produção de pensamento sobre a realidade, o estado de atenção, o acolhimento e percepção da matéria no processo que é compartilhado e colaborativo. Pode-se aferir então que a experiência humana é matéria formadora das experiências estéticas, pressuposto de presença do olhar sensível do artista.

Esta imersão poética nos faz perceber cada vez mais o entorno como espaço de potência criativa, neste sentido o corpo deve estar disponível para a imersão processual da criação, que pode se dar de forma individual e coletiva, em colaboração mútua ou singular. E a partir deste corpo, que é imbricado de percepções múltiplas, as questões que permitem uma maior compreensão da matéria percebida são concebidas, estimulando o diálogo ativo sobre abordagens pessoais interessantes ao processo de criação, e que colaboram nos processos de compreensão do texto estético.

Ao se compreender o processo de criação em dança como instância comunicacional-educacional e como texto corporal, os exercícios de interpretação, leitura e releitura do ambiente, imagens e objetos passam por uma *conversão semiótica*[6] a partir das transformações interpretativas do objeto estético. Estes transformam a realidade do entorno em esquemas mentais sensoriais e permitem a reelaboração de outros estados de *performa*[7], que desestrutura os cânones da dança, e permitem uma outra forma de potencialização da criação.

Para Irwin (2008) o encadeamento da teoria-prática-criação, realizado a partir da prática docente, revela o mister do indivíduo imergir no universo sensível das ideias e

[5] Na perspectiva de Agamben "O dispositivo nomeia aquilo em que é por meio do qual se realiza uma pura atividade do governo sem nenhum fundamento no ser [...] no processo de subjetivação". (AGAMBEN, 2009, p. 38)

[6] Conversão Semiótica a Arte e da Cultura, é uma mudança na qualidade do signo, no momento em que há uma perceptível re-hierarquização na função dominante. [...] Abre caminhos à inúmeras explicações dos objetos convertidos em signos, dentro de um sistema comunicacional, através de vários e diversificados de exemplos de aplicação." (LOUREIRO, 2007, p. 05).

[7] Aqui entendido como o corpo em estado prontidão para a criação artística, em todo momento, em todo lugar.

pensamentos, numa relação dialógica entre pessoa e ideia, miscigenando a linguagem de fronteira.

> Artistas – pesquisadores - professores são habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente miscigenação que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática. (IRWIN, 2008, p. 91)

Valim (2016) citando Irwin (2008), explica em forma de metáfora este universo cambiante que o indivíduo permeia, enquanto professor que é artista ou o artista que é professor.

> Esse ser mestiço, metáfora para artista-pesquisador-professor, busca novas relações entre teoria, prática e criação e compreende que os processos e produtos envolvidos na criação de uma obra de arte, seja ele objeto ou tarefa profissional, são exemplos da integração entre o saber, a prática e a criação. "Os processos e produtos são experiências estéticas nelas mesmas, pois integram as três (ou possivelmente mais) formas de pensamento." (VALIM, 2016, p.25 *apud* IRWIN, 2008, p. 92)

Acerca do entendimento corpo como caminho do exercício da prática artística nos processos compositivos em dança nas aulas de arte, três são os eixos suleadores das discussões: a dança; os *dispositivos*/estratégias de processos de criação e a corponectividade. Compreendendo-os como modos contemporâneos de experiência de educação estética, e para isso "[...] é preciso tornar acessíveis as discussões e percursos dos profissionais em atividade." (LOPONTE, 2014, p. 645).

A arte, a estética e a dança em sua propositura educacional proporcionam a compreensão dos processos expressivos humanos e suas significações, pois trabalha com a percepção, intuição, com o pensamento analógico, concreto e holístico, e com isso permite a interação do indivíduo com os vários ambientes ao qual faz parte. Este processo se dá a partir de várias ocorrências do cotidiano, seja de forma assistemática, através das instâncias não formais culturais ou comunicacionais, seja de forma sistemática, ambiente escolar ou espaços de ensino não formal de ensino.

Reside aí a importância de estudos que apresentem propostas de estratégias para o fomento do ensino da arte no ambiente acadêmico, pois é a partir dele que novos profissionais serão inseridos no mercado de trabalho, e nada melhor que preparar estes futuros profissionais para os desafios que encontrarão pelo caminho.

Digo isso, porque a proposta da corponectividade como elemento de uma educação estética, pode proporcionar um olhar diferenciado às experiências vividas pelos

indivíduos que possuem a sensibilidade e percepção aguçadas pelo ambiente que os cerca e que podem ser atores das transformações nas concepções do ensino de artes a partir do ensino de criação.

2. A CRIAÇÃO EM DANÇA: CORPONECTANDO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

O entendimento do corpo a partir da Corponectividade como gerador de *dispositivos*/estratégias para a elaboração de uma educação estética, advém do entendimento de que os espaços educacionais, onde são desenvolvidas as disciplinas de arte, são espaços de experiências de criação artística que vão transformando o olhar fruitivo em corpo-ação, contudo precisamos compreender algumas interfaces do estudo da Estética, para a condução do entendimento da proposta desta pesquisa, que advém desta área do conhecimento filosófico e que se desdobrou em uma abordagem educacional.

Alexander Gottlieb Baumgarten, filósofo e educador alemão do século XVIII, criador do termo *Aesthética*, define a diferenciação de sentido que os gregos faziam sobre esta palavra, a saber: *Aistheta,* o que é percebido pelos sentidos, e *Noeta*, o que é percebido pela inteligência. Ao abordar a Estética como disciplina relacionando-a com a percepção, o sentimento e a imaginação "A Estética de Baumgarten inspirou-se, sobretudo, na ideia de que a Beleza e seu reflexo nas artes, representam uma espécie de conhecimento racional, dotado de clareza e que tende para a verdade." (NUNES, 2016, p.14), não estando mais está relacionada somente ao sensível na apreciação do belo, agora perpassa pela cognição, existência e presença objetiva.

A partir da perspectiva de Schiller (2002), a Estética assume o papel de ideal educacional, mas não no sentido da beleza estrutural física, limpa e bonita da escola ou como um espaço de mera transmissão de conteúdo, sem gerar reflexão no educando; mas que se baseia na própria arte como espaço de experiências livre e criadora, que pode ser aprendida a partir de uma relação harmônica entre sentimento, entendimento e experiência.

Ele tratou a arte no sentido educativo do homem, estabelecendo assim, os princípios abordados em sua filosofia, para ele a

> [...] beleza não é nem estendida a todo âmbito do que é vivo nem se encerra nele. Um bloco de mármore, embora seja e permaneça inerte, pode mesmo assim

> tornar-se forma viva pelo arquiteto e escultor; um homem, conquanto viva e tenha forma, nem por isso é uma forma viva. Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma. Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão. Somente quando essa forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando o julgamos belo. (SCHILLER, 2002, p. 77-78).

Neste sentido podemos dizer que a educação estética visa o desenvolvimento da percepção dos sentidos e da cultura da pessoa, bem como a intuição e sentimentos suscitados pelas linguagens artísticas, visto que ela nos induz a nos introduzirmos no espaço temporal da história humana e a nos depararmos com a experiência sutil das diversas linguagens artísticas.

Esta perspectiva de Schiller nasce quando ele cria sua teoria moderna alicerçada na liberdade como essência da existência, a *poiesis*. Ele compreende a arte como instrumento que conduzirá o homem para uma educação que o levará à liberdade, e este pensamento foi instrumento basilar para a criação dos princípios que teorizam sua filosofia.

Ainda dentro desta proposta de relação entre arte, educação e a criação artística, podemos citar Vygotsky (2003) que propõe uma outra abordagem à educação estética, pois ele pensa a arte em um contexto educativo, porém não no sentido de subjugada à área da pedagogia, mas numa relação dialógica entre as duas instâncias.

Segundo Vygotsky (2003) para educar esteticamente alguém, deve-se criar nessa pessoa um canal permanente de funcionamento que deriva e desvia a pressão do inconsciente para necessidades úteis.

> Portanto a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida do ser humano [...] por isso, toda obra de arte é portadora de algum tema material real ou de alguma emoção totalmente corrente no mundo. (VYGOTSKY, 2003, p.233).

Importante salientar que o autor defende a ideia de uma estética que tem um fim em si mesma, e a educação estética que o autor defende diz respeito a um sentido mais profundo que simplesmente o deleite contemplativo. Assim para ele, como a arte se configura como uma atividade autônoma e provoca no indivíduo a materialização da emoção, o ambiente educacional, quando preparado para receber a arte, poderá oferecer ao indivíduo vivenciá-la de forma plena, ou seja, oferecer a verdadeira experiência estética.

Educar esteticamente é dar o lugar devido à arte na educação. É ainda, resgatar a vivência de nossa humanidade adormecida pela escola (PEDRIVA, 2015). Neste sentido a Dança, como espaço de vivências múltiplas abre-se para a educação dos sentidos e à percepção sensorial e cultural do indivíduo, em um estado sensível que a educação estética estimula.

A diversidade cultural que a Dança abraça em suas formas de atuação no campo da criação é pressuposto de contemporaneidade por atuar nos multiversos do indivíduo, que ao mesmo tempo é único e coletivo em suas experiências vividas.

A este respeito, Bourriaud (2009) afirma que

> Retomar a ideia de pluralidade, para a cultura contemporânea nascida da modernidade, significa inventar modos de estar – juntos, formas de interações que ultrapassem a fatalidade das famílias, dos guetos, do tecnoconvívio e das instituições coletivas que nos são oferecidas. (BOURRIAUD, 2009, p.84)

Assim, é importante que seja observada essa pluralidade de culturas – sejam elas com base em uma regionalidade ou em grupos sociais etc. o cerne da questão é que o professor considere a cultura de seus alunos para então proceder suas práticas pedagógicas num processo de *aprendência* (ARCE, 2022, p.87) que "[...] se configura como ato contínuo, ininterrupto de adquirir-se conhecimento a partir das relações estabelecidas com o meio onde estamos inseridos.", neste caso, a sala de aula.

Sendo esse estudo um mergulho no universo da percepção, do corpo vivido e dos processos criativos, numa perspectiva da pessoa-educação-mundo sensível e objetivo, corpo "se torna um invólucro de vivências coletiva e individuais, armazenando informações que poderão orientar/mediar respostas às diversas situações a partir de processos mnemônicos." (ARCE, 2022, p. 91).

Nesse processo o professor, que também é artista, conduz os trabalhos de criação em sala de aula utilizando os mais diversos instrumentos a saber: rascunhos, imagens, objetos etc. Além desses, outros elementos que podem conduzir o olhar do aluno para além do que a fisicidade que estes elementos demonstram, abrindo assim um universo de possibilidades de expressividade e comunicacionais.

> Compreendemos que a existência demanda relação. Os corpos que se relacionam com o espaço, o tempo, os objetos e tantos outros corpos ressignificam suas experiência vividas no âmbito pessoal e coletivo. Elaboram processos contínuos de discursos que ecoam nas singularidades de cada pessoa, considerando toda a

> história e relações socioculturais presentes nos lugares de memória. (ARCE, 2022, p.96)

A consciência compõe a esfera na percepção de mundo, no entanto o corpo já constitui e é constituído pelo mundo, assim quando a pessoa percebe seu entorno, não é um processo de dentro para fora ou de fora para dentro, Di-Paolo (2001) explica que

> O sujeito capaz de perceber não está absolutamente ancorado no mundo, uma vez que toda a existência conferida neste mundo, como uma totalidade de significado por meio da atividade de atribuição de sentido (*sense-giving activity*), é inextricavelmente emaranhada nas maneiras pelas quais o mundo se dá ao sujeito enquanto pessoa, mas também enquanto um animal, um organismo vivo, e como uma corrente complexa de fluxos e potencialidades. Outra maneira de colocar isso é afirmar que o sujeito está *no* mundo, mas também é *do* mundo. (DI-PAOLO, 2021, p. 39)

Assim, podemos dizer que toda experiência procede da relação pessoa-mundo numa relação espaço-tempo e ressignificam suas percepções num continuum que é pessoal e coletivo, dialógico e relacional. Nesse ínterim, se comunicam e efetuam trocas vividas possibilitando assim influenciarem e serem influenciados entre si.

3. CONSIDERAÇÕES

No espaço educacional essas trocas muitas vezes ficam relegadas a uma instância conteudistas, nele o estudante é como um mero receptáculo e o professor um transmissor de conteúdos, sem que haja espaço para reflexões acerca do ensino e da aprendizagem. O estudante não está isolado de outras pessoas e do mundo, assim como o professor também não, então é necessário que haja uma sensibilização para a correlação entre conteúdo e mundo, numa relação de interação corpos-mundo.

Na Base Nacional Comum Curricular, especificamente no componente curricular Ensino de Arte, a Dança é abordada como eixo temático, mesmo que não assuma abertamente esse fato, que traz como um dos objetos de conhecimento o “Processo de criação”, tanto do primeiro ao quinto ano, como do sexto ao nono ano. Nesse item é preconizado que se deve discutir as experiências em dança vividas no ambiente escolar, e é nesse ponto que baseamos nosso processo de aprendência.

Voltamos à questão levantada no início deste artigo: os princípios, conteúdos e métodos que guiam/direcionam os processos coreográficos no ensino da Dança no

componente curricular Arte, indicam quais abordagens didático-pedagógicas para o ensino de criação em dança, sob a vertente do corpo?

Considerando a diversidade de linguagens que a Dança proporciona e suas formas de atuação no campo da criação, ela atua como pressuposto de contemporaneidade por atuar nos multiversos do estudante, que ao omesmo tempo é único e coletivo em suas experiências vividas. Nos processos de criação o corpo fisiológico/biológico/perceptivo atua de forma relacional com o ambiente, porque é emancipado, por isso porque por ser sensório e abstrato ao mesmo tempo, porque é CORPONECTIVO!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios.** Vinícius Nicastro (Trad.). Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARCE, Carmem Lúcia Meira. Ensino e Aprendizagem: o olhar, os corpos, as danças**.** In: **Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**, 7, 2022. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAPRA, Carmen Lúcia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre o professor-artista**.** ANPEd Sul – **Reunião Científica Regional da ANPEd**: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba, PR. Anais eletrônicos da XI ANPED SUL, Reunião Científica Regional da ANPEd, UFPR, Curitiba, PR, julho 24 a 27, 2016. V.1 p.1-15. Disponível em: http:// www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/.pdf.

CORDEIRO, Anyelle Caroline. **As com(posições) do professor-artista-pesquisador: representações e vias de atuação**. Revista NUPEART, vol. 20, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

DI PAOLO, Ezequiel A. A concepção enativa da vida. *In* BANNELL, Ralph Ings; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle (Orgs). **Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IRWIN, Rita. **A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica.** In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. (Org.). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC/SESC, 2008.

LOPONTE, Luciana Grupelli. **Arte Contemporânea, Inquietudes e Formação Estética para a Docência.** Educação e Filosofia. v. 28, n. 56. Uberlândia, 2014.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A conversão Semiótica na Arte e na Cultura.** Belém: Editora Universidade Federal do Pará-EDUFPA, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PEDRIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo (Orgs). **A escola e a educação estética**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

RENGEL, Lenira Peral. **Corpo e Dança como lugares de Corponectividade metafórica.** Revista Científica/FAP. vol. 04, nº 01, 2009. Disponível em https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/issue/view/118.

SANTI, Larissa. Glossário teatral. Teatro sem cortinas – Instituto de Artes UNESP. Disponível em: https://www.ia.unesp.br/#!/teatro-sem-cortinas.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem numa série de cartas.** Trad. Roberto Schwarz; Márcio Suzuki. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

VALIM, Natália Cabrera Flores. **Professor-Pesquisador-Artista: reflexões para uma prática pedagógica artística.** Dissertação - Mestrado Profissional em Artes. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes. São Paulo, 2016.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Educação Estética.** *In* Psicologia Pedagógica. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson